

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FÁBIO SOARES DA COSTA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

FÁBIO SOARES DA COSTA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA

LINHA DE PESQUISA: Pessoa e Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos

Porto Alegre
2018

Ficha Catalográfica

C837e Costa, Fábio Soares da

Educação Física Escolar Somática / Fábio Soares da Costa .
– 2018.
187.
Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Andreia Mendes dos Santos.

1. Corpo. 2. Educação. 3. Educação Física Escolar Somática. 4.
Qualidade de Vida. 5. Saúde. I. Santos, Andreia Mendes dos. II.
Título.

FÁBIO SOARES DA COSTA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 18 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Janete de Páscoa Rodrigues - UFPI

Profa. Dra. Mónica de la Fare - PUCRS

Profa. Dra. Carla Spagnolo – Marista Rosário

Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos - PUCRS
(Orientadora)

Porto Alegre

2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese inteira à
Francisca Maria Soares de Araújo
– a inteireza e completude de minh´alma.

AGRADECIMENTOS

Ao Filho de meu Deus, *Ieshuá*, a quem confio tenazmente e, por isso, denominei minha filha Letícia. Maria Letícia Ieshuá Soares.

À sua Mãe, à Maria Santíssima, a quem rogamos e, por isso, foi denominada minha filha Júlia. Maria Júlia Soares.

A Deuses como a Natureza, Judá, Alá, Brahma, Buda, aos Orixás e tantos outros que projetam em seus admiradores fé, confiança e amor, pois, sem essas ofertas, o que seria da ciência? Poeira de desamor! Por isso, Deus, oh Deus glorioso, generoso, misericordioso e confortante, obrigado por tocar meu coração quando eu mais precisava. Agradeço-te, meu Deus, que me protege do perigo e me expõe às dificuldades para provação e providência. Obrigado por ser criador, gerador, fortaleza da fé, da crença, do amor, da esperança e da perseverança, que sem a qual eu não teria escrito este agradecimento a ti.

À minha mãe (*in memoriam*), Antônia Soares, por me amar tanto, tanto quanto a amo, tanto quanto desejo e tenho a certeza de reencontrá-la; tanto quanto admiro sua história de vida, sua prontidão em ajudar, sua retidão, sua moralidade e seu respeito; sua unanimidade entre os familiares e sua sabedoria para proporcionar a formação exemplar dos seus cinco filhos. A amo tanto que o *philos* e o *ágape* transversalizam meu coração ao lembrá-la. Sinto-a em mim, a todo momento, no meu trabalho, nos estudos, no casamento e em minhas filhas. Sei que me sondas e sabe que és minha inspiração para estudar, trabalhar e compreender essa materialidade subjetiva que me rodeia.

Ao meu pai, João Soares (*in memoriam*), por me proporcionar os mais frutíferos momentos de compreensão em nossa controversa convivência. Toda a alegre, difícil e trabalhosa lida familiar valeu a pena – foi duro, mas sensível e educativo para mim. Obrigado, meu pai. É estranha a sensação, mas ainda me sinto em dívida de compreensão. Tentar entender seus posicionamentos fez-me refletir sobre o outro. Fez-me enxergar melhor as diferenças entre nós. Fez-me perceber que viver com o diferente é possível e, acima de tudo, fez-me perceber a gratidão de vida. Obrigado, pai, por me fazer sentir que o meu dever de filho para contigo e para com a minha Mãe foi cumprido até o fim nesta vida terrena.

À minha esposa, Francisca Maria Soares de Araújo, a quem dediquei esta vitória e a quem agradeço por sua contribuição na feitura desta Tese. Os olhares entrecruzados e acompanhados da certeza de que ambos estivemos sempre imbuídos em fazer o melhor por nossa Família foi a força que se instalou em mim, por ela, e me fez seguir. Te amo tanto que

nem sei como as tantas mudanças nestes últimos anos fragilizaram as dúvidas e fortaleceram a certeza de que tudo é por você e por nossas filhas. Mulher de fibra, garra, grande companheira. Como ela mesmo diz: “rente”, próxima, apoiando, incentivando, compreendendo, enunciando e silenciando, sempre nos momentos certos, que ela sabiamente avalia. Não sei se a compreensão e o preenchimento da lacuna deixada pelas viagens é algo a agradecer, pois é tão grandioso o que tens feito por nós que nem mesmo a gratidão será suficiente para... E, por isso, o que te ofereço é o que tu és para mim: poesia, presença.

Ausência

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.

(Carlos Drummond de Andrade)

Às minhas filhas, Maria Júlia e Maria Letícia Ieshuá, fruto do mais intenso amor, por me olharem, por me fazerem olhá-las, por me fazerem sentir o amor de pai, por me fazerem ter cuidado e sentir-me responsável por seu bem-estar e conviver com o sentimento puro da infância. Este percurso não é só por mim. É por vocês também. Esse esforço é por nós.

À Família Soares, a quem agradeço a companhia prazerosa, os momentos de alegria, diversão e lazer nesse constante enlace familiar e amigo. Obrigado por todo o apoio e convivência: Flávio Soares, Maria José, Teresa e João Fernando.

À Família Gomes, a quem agradeço a acolhida e os momentos de reunião fraternal. Meu sogro Joaquim Gomes e minha sogra Maria Natividade, em nome de quem agradeço aos demais componentes desta linda família que faço parte.

À minha orientadora, Professora Doutora Andreia Mendes dos Santos, por guiar meus caminhos, pela acolhida desde a seleção do Doutorado até esta etapa de conclusão. Obrigado pelo auxílio dispensado e pela condução durante todo este trajeto de pesquisa. Tantas dificuldades e incertezas não poderiam ter sido melhor enfrentadas senão ao teu lado e com teu apoio. A afetividade em pessoa, a brandura nas decisões, a calma nas atribulações e a audição atenta até quando não percebemos que estamos a falar em demasia, me fez ter a certeza que tu foste, neste percurso, o que todo orientando precisa: uma verdadeira

Orientadora. Criativa, atenciosa, afetuosa, compreensiva e com a perspicácia de entender em nós o que nem mesmo percebemos. Exímia profissional que ajuda, aponta, cobra, não oprime e não obriga. Convence, apenas. A gratidão que tenho por ti é imensurável e ultrapassa os limites da relação educacional. És uma amiga destinada a mim neste sul de prendas lindas, de corações grandiosos como o teu e de alma generosa, iluminada e acolhedora como é a tua. Obrigado por tudo o que fizestes para que este caminho fosse mais tenro, com menos cascalhos como ele geralmente é. Obrigado e quem sabe: Até breve!

À Banca, que aceitou avaliar atenciosamente esta Tese a quem devoto profundo agradecimento: Professoras Mónica de la Fare, Janete de Páscoa Rodrigues e Carla Spagnolo. As contribuições ofertadas ainda nos momentos de qualificação do projeto de pesquisa foram essenciais para a conclusão destas propostas, defesas e comunicações. É com toda a sinceridade podida que declaro coautoria destes textos à minha orientadora e a vocês. O artesanato avaliativo é de uma seriedade enorme. O cuidado no entendimento, a atenção para propor novos direcionamentos quando titubeamos em certos momentos, o carinho introspectivo em considerar e tentar compreender a ideia do outro são tarefas para fortes. Fortes e admiráveis é como as considero.

Aos professores da Escola de Humanidades, do PPGEdU, especialmente às professoras Maria Inês Côrte Vitória (de um afeto sentido imensuravelmente), Bettina Steren dos Santos, Miriam Pires Corrêa de Lacerda, Marília Morosini e Tárzia Rita Davoglio, além dos estimados professores Marcos Villela Pereira, Sérgio Kato (Estatística) e Alexandre Anselmo Guilherme, pela aprendizagem oportunizada, pelos momentos de reflexão e pelo convívio acadêmico. Às minhas grandes colaboradoras administrativas, Anahi e Tamires, pelas quais nutro intenso apreço e agradeço todo o auxílio prestado nestes tempos de estudo. Aos anônimos zeladores e vigilantes que, mesmo vivendo diariamente, apenas com cumprimentos respeitosos, reconheço o auxílio prestado pelo zelo patrimonial da PUCRS e da Biblioteca Ir. José Otão (minha segunda casa).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos de Doutorado.

Aos presidentes da FUNDESPI, Vicente Sobrinho, Paulo Martins e José Ribamar Araújo, pelo apoio, compreensão e cessão para o desenvolvimento dos estudos. Ao Governo do Estado do Maranhão, pela concessão do afastamento para estudos. Entretanto, um agradecimento especial à Profa. Ana Bueno, Diretora do Centro de Ensino Inácio Passarinho, por todo o apoio e compreensão quanto à minha ausência para estes estudos. Às

coordenadoras e aos professores e professoras do C.E.I.P., que ajudaram esta pesquisa com a cessão de suas aulas para a aplicação dos questionários.

E, agora, um agradecimento aos amigos e amigas que compartilharam momentos diversos durante esse percurso educacional, contribuindo afetivamente de alguma forma. Eles e elas são:

Meu amigo-irmão gaúcho Jocines Dela Flora da Silveira. O suporte familiar que tive durante toda a estada em Porto Alegre. Obrigado por todo o auxílio prestado.

Dona Mirian Introvini, seu Miguel Guerreiro e amigos do Residencial Porto Azul.

Aos amigos de trabalho da DEE (FUNDESPI), Reginaldo Fonseca, George Fredson (Mestre Touro), Geovane, Paulo Marcus, Livia, Emanuel, Rufino, Neivan, Netão e Luana, Manuleu e Pires.

Aos amigos do Partido dos Cachacistas do Brasil – PCB, Belmiro Cunda, Enrique, Blanco, Aaron Hengels e Silvério Kist, pelas conversas chatas sobre ideologias, regadas a álcool e falta do que melhor fazer.

Às amigas e amigo do Grupo de Estudos Questões Sociais na Escola – Ana Veríssimo, Renata Santos, Diogo Antunes e Josiane Godinho. Como gostaria que tivéssemos ficado mais tempo juntos!

Aos amigos que a PUCRS me deu: Rosa Maria Rigo, Eloisa Wiebusch, Priscila Trarbach, Lorena Nascimento, Lucas Rech, Carol Becker, Nozângela Dantas, Michelle Pedroso, Dinorá Meinicke, Anthony Fábio, Marlise Lemos, Elisa Ustároz, Jordana Wruck Timm, Bruno Picoli, Cristian Cipriani, Carolina Pessano, Camila Rodenbusch, Sani Cardon, Juliana Rocha, Maria dos Remédios e Elisabete Machado.

Aos meus alunos, que, durante esses 21 anos de magistério, contribuíram com minha evolução profissional e proporcionaram conhecimentos múltiplos e valiosos para a vida.

“Temos a voz de nossos músculos, de nosso corpo, de nosso sistema nervoso. Emitir um som é ocupar o espaço. Seja para encantar, seja para agredir. Aquele que só sabe fugir é geralmente silencioso. Deixe sair os sons que saem dos lábios e que são provocados pela tensão do corpo, dos olhares, da respiração. Sons de ternura? De cólera? Ou ‘sons de silêncio’?”

Thérèse Bertherat

(O Correio do Corpo)

RESUMO

A Educação Física é uma área do conhecimento interdisciplinar e desenvolve-se nos entremeios da biologia, fisiologia, motricidade e pedagogia, sendo um componente curricular obrigatório na educação básica brasileira e orientada pelos PCN, pelas orientações curriculares estaduais/municipais e pela BNCC. Sua epistemologia está em franco processo de construção e, nesta Tese, seu estilo de pensamento é questionado, tensionado a partir de uma perspectiva teórico-metodológica que apresentamos como somática, ainda marginalizada na escola. Neste contexto, passamos a nos questionar quanto à necessidade de compreender que repercussões sobre a qualidade de vida e sobre a autopercepção corporal poderiam ser observadas em jovens escolares com a aplicação de métodos e técnicas de Educação Somática enquanto aulas de Educação Física. Este questionamento instituiu nosso objetivo geral de pesquisa que foi o de compreender como a Educação Física Escolar Somática (EFES), enquanto proposta teórico-metodológica, contribui para as significações de corpo, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde no currículo escolar do ensino médio de uma escola pública maranhense. Assim, metodologicamente desenvolvemos uma pesquisa-ação mista com análises estatísticas e Análise de Conteúdo da Enunciação-ACE. Realizamos as análises estatísticas a partir da aplicação do questionário WHOQOL-*bref* e do tratamento dos dados pelo *software* SPSS (Versão 17.0 para Windows), para avaliação da Qualidade de Vida Relacionada à Saúde – QVRS de dois grupos juvenis – Grupo Controle (n=356) e Grupo Oficina (n=36) – em dois momentos: antes e após a intervenção pedagógica de Educação Somática pelo Grupo Oficina. A intervenção constituiu-se de 63 aulas que aconteceram entre março e agosto de 2018 somente com alunos do Grupo Oficina. Com os resultados do questionário, concluiu-se que as aulas de EFES proporcionaram a elevação dos níveis da QVRS no Grupo Oficina, enquanto o Grupo Controle teve seus escores de QVRS diminuídos. Também, após a realização dos testes estatísticos *t*, *Mann-Whitney Test*, *Coefficiente de Correlação de Spearman* e *Kruskal-Wallis*, todos com $p < 0,050$, concluiu-se que a diminuição dos escores no Grupo Controle e o aumento no Grupo Oficina não foram estatisticamente significantes, reforçando a hipótese nula destas variações. Quanto à análise qualitativa a partir da observação de vídeos das aulas, de diários de aula e de grupos focais com os participantes da oficina, construiu-se quatro categorias de análise: 1) Corpo: protagonista da percepção; 2) O sentido e o sentir-se do pensamento somático; 3) Corpos em relação: o soma social; e 4) Ambiente educacional somático. Com a análise destas categorias, concluiu-se que a hipótese

inicial da pesquisa foi corroborada, pois as mediações pedagógicas da EFES melhoraram os níveis de QVRS, em todos os seus domínios e promoveram ressignificações positivas em relação aos conceitos de corpo e saúde. As narrativas juvenis, quando cotejadas antes e após as aulas, mostraram que as significações sobre seus corpos, sejam baseadas em autopercepção mais sensível, vibrátil e consciente, sejam em relação aos níveis de percepção corporal, narrados antes do desenvolvimento das aulas de EFES, foram modificadas, de maneira diversa, mas de forma positiva. Assim, nossa defesa e tese é a de que as aulas de Educação Física Escolar Somática – EFES promovem no soma juvenil uma autorregulação viva em suas dimensões física, psíquica e emocional. Como o componente curricular é um conjunto teórico-metodológico educativo, produz sentido de atenção ao cuidado de si e da saúde. São vivências que levam a uma experiência de aprendizagem somática, que potencializam ao professor uma pedagogia para o ensino do cuidado de si e, para o aprendente, a promoção do cuidado de si e da melhoria da qualidade de vida em seus aspectos físico, psicológico, social e ambiental.

Palavras-chave: Corpo. Educação. Educação Física Escolar Somática. Qualidade de Vida. Saúde.

RESUMÉN

La Educación Física es un área del conocimiento interdisciplinar que se desarrolla entre la biología, fisiología, motricidad y pedagogía. Además, es un componente curricular obligatorio en la educación básica brasileña, guiada por el PCN, por las directrices curriculares estatales y municipales, y por la BNCC. Su epistemología está en franco proceso de construcción y, en esta Tesis, su estilo de pensamiento es cuestionado, tensado desde una perspectiva teórico-metodológica que presentamos como somática, aún marginada en la escuela. En este contexto, pasamos a cuestionarnos en cuanto a la necesidad de comprender qué repercusiones sobre la calidad de vida y la autopercepción corporal podrían ser observadas en jóvenes escolares con la aplicación de métodos y técnicas de Educación Somática como clases de Educación Física. Este cuestionamiento instituyó nuestro objetivo general de investigación que fue el de comprender cómo la Educación Física Escolar Somática (EFES), como propuesta teórico-metodológica, contribuye a las significaciones de cuerpo, salud y calidad de vida relacionada a la salud en el currículo escolar de la enseñanza media de una escuela pública maranhense. Así, desarrollamos una investigación-acción mixta con análisis estadísticos y Análisis de Contenido de la Enunciación-ACE. Los análisis estadísticos a partir de la aplicación del cuestionario WHOQOL-bref y del tratamiento de los datos por el software SPSS (Versión 17.0 para Windows), para evaluación de la Calidad de Vida Relacionada a la Salud - QVRS de dos grupos juveniles - Grupo Control (n=356) y Grupo Taller (n=36) - en dos momentos: antes y después de la intervención pedagógica de Educación Somática por el Grupo Taller. La intervención se constituyó de 63 lecciones que tuvieron lugar de marzo y agosto de 2018 solamente con alumnos del Grupo Taller. Con los resultados del cuestionario se concluyó que las clases de EFES proporcionaron la elevación de los niveles de QVRS en el Grupo Taller, mientras que el Grupo Control tuvo sus scores de QVRS disminuidos. También, tras la realización de las pruebas estadísticas t, Mann-Whitney Test, Coeficiente de Correlación de Spearman y Kruskal-Wallis, todos con $p < 0,050$, se concluyó que la disminución de los scores en el Grupo Control y el aumento en el Grupo Taller no fueron estadísticamente significantes, reforzando la hipótesis nula de estas variaciones. En cuanto al análisis cualitativo a partir de la observación de videos de las clases, de Diarios de Aula y Grupos Focales con los participantes del Taller, se construyeron cuatro categorías de análisis. Con el análisis de estas categorías se concluyó que la hipótesis inicial de la investigación fue corroborada, pues las mediaciones pedagógicas de la EFES mejoraron los niveles de QVRS,

en todos sus dominios y promovieron resignificaciones positivas en relación a los conceptos de cuerpo y salud. Las narraciones juveniles cuando se cotejaron antes y después de las clases, mostraron que las significaciones sobre sus cuerpos, se basan en auto percepción más sensible, vibrátil y consciente, sean en relación a los niveles de percepción corporal, narrados antes del desarrollo de las clases de EFES, modificadas, de manera diversa, pero de forma positiva. Así, nuestra defensa y tesis es que las clases de Educación Física Escolar Somática - EFES promueven en la suma juvenil una autorregulación viva en sus dimensiones física, psíquica y emocional. Como componente curricular es un conjunto teórico-metodológico educativo, produce sentido de atención al cuidado de sí y de la salud. Son vivencias que llevan a una experiencia de aprendizaje somática que potencian al profesor una pedagogía para la enseñanza del cuidado de sí y para el alumno la promoción del cuidado de sí y la mejora de la calidad de vida en sus aspectos físico, psicológico, social y ambiental.

Palabras-clave: Cuerpo. Educación. Educación Física Escolar Somática. Calidad de vida. Salud.

ABSTRACT

The Physical Education is an area of interdisciplinary knowledge and is developed in the midst of biology, physiology, motricity and pedagogy, being a compulsory curricular component in Brazilian basic education and guided by PCN, state/municipal curricular guidelines and BNCC. His epistemology is in the open process of construction and, in this thesis, his style of thought is questioned, strained from a theoretical-methodological perspective that we present as somatic, still marginalized in the school. In this context, we began to question the need to understand that repercussions on the quality of life and on the self-perception of the body could be observed in young school children with the application of Somatic Education methods and techniques as Physical Education classes. This questioning established our general objective of research that was to understand how the Somatic Physical Education School (EFES), as a theoretical-methodological proposal, contributes to the meanings of body, health and health-related quality of life in the secondary school curriculum of a public school in the state of Maranhão. Thus, we methodologically developed a mixed action research with statistical analysis and Analysis of Content of Enunciation-ACE. Statistical analyzes were performed using the WHOQOL-bref questionnaire and the SPSS software (Version 17.0 for Windows) to evaluate the Health-Related Quality of Life (QVRS) of two juvenile groups - Controle Group (n=356) and Oficina Group (n=36) - in two moments: before and after the pedagogical intervention of Somatic Education by the Oficina Group. The intervention consisted of 63 classes that happened between March and August of 2018 only with students of the Oficina Group. With the results of the questionnaire, it was concluded that the EFES classes provided the elevation of the QVRS levels in the Controle Group, while the Controle Group had its QVRS scores decreased. Also, after performing the statistical tests t, Mann-Whitney Test, Spearman Correlation Coefficient and Kruskal-Wallis, all with $p < 0,050$, it was concluded that the decrease in the scores in the Controle Group and the increase in the Oficina Group were not statistically significant, reinforcing the null hypothesis of these variations. As for the qualitative analysis from the observation of videos of the classes, class diaries and focus groups with the participants of the workshop, four categories of analysis were constructed: 1) Body: protagonist of perception; 2) The meaning and feeling of somatic thinking; 3) Bodies in relation: the social sum; and 4) Somatic educational environment. With the analysis of these categories, it was concluded that the initial hypothesis of the research was corroborated, since the pedagogical mediations of the

EFES improved the levels of QVRS in all their domains and promoted positive re-significances in relation to the concepts of body and health. The juvenile narratives, when compared before and after school, showed that the meanings about their bodies, based on a more sensitive, vibrating and conscious self-perception, in relation to the levels of body perception, narrated before the development of the EFES classes, were modified, in a different way, but in a positive way. Thus, our defense and thesis is that the Somatic School Physical Education classes - EFES promote in the youth soma a living self-regulation in its physical, psychic and emotional dimensions. As the curricular component is a theoretical-methodological set education, produces a sense of attention to self care and health. These are experiences that lead to a somatic learning experience, which potentiate the teacher a pedagogy for the teaching of self care and, for the learner, the promotion of self care and improvement of the quality of life in its physical, psychological, social and environmental.

Key words: Body. Education. Somatic School Physical Education. Quality of life. Health.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Dahlgren e Whitehead: influência em camadas e fatores determinantes de saúde.....	43
Figura 2 – Desenho dos procedimentos de produção e coleta de dados.....	67

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICO

Tabela 1 – Domínios da qualidade de vida relacionada à saúde, segundo WHOQOL- <i>bref</i> , por grupos de avaliação. Teste 1 (06 a 09/03/2018). Caxias-MA, 2018.....	90
Tabela 2 – Domínios da qualidade de vida relacionada à saúde, segundo WHOQOL- <i>bref</i> , por grupos de avaliação. Teste 1 (06 a 09/03/2018) e Teste 2 (13 a 15/08/2018). Caxias-MA, 2018.....	93
Tabela 3 – Domínios de avaliação da qualidade de vida relacionada à saúde. WHOQOL- <i>bref</i> . Comparativo entre a média das respostas (Escala tipo Likert – de 1 a 5) do Teste 1 (06 a 09/03/2018) e do Teste 2 (13 a 15/08/2018). Caxias-MA, 2018.....	94
Tabela 4 – Domínios da qualidade de vida relacionada à saúde, segundo WHOQOL- <i>bref</i> , por grupos de avaliação. Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para análise dos grupos de frequência. Caxias-MA, 2018.....	94
Quadro 1 – Formação das categorias de análise a partir das unidades temáticas dos Grupos Focais 1, matutino e vespertino. 2018.....	97
Quadro 2 – Formação das categorias de análise a partir das unidades temáticas dos diários de aula. 2018.....	98
Quadro 3 – Formação das categorias de análise a partir das unidades temáticas dos Grupos Focais 2, matutino e vespertino. 2018.....	99
Quadro 4 – Mapa categorial quantitativo. Consolidação de unidades temáticas (sentidos) e categorias de contexto para a formação das categorias de análise.....	100
Gráfico 1 – Domínios da qualidade de vida relacionada à saúde, segundo WHOQOL- <i>bref</i> , por grupos de avaliação. Teste 1 (06 a 09/03/2018) e Teste 2 (13 a 15/08/2018). Caxias-MA, 2018.....	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACC – Análise de conteúdo categorial

ACE – Análise de conteúdo da enunciação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

C.E.I.P. – Centro de Ensino Inácio Passarinho

EFE – Educação Física Escolar

EFES – Educação Física Escolar Somática

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ES – Educação Somática

GF – Grupo focal

GF1 – Grupos focais 1 – Antes das aulas de Educação Somática

GF2 – Grupos focais 2 – Após as aulas de Educação Somática

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

QV – Qualidade de vida

QVRS – Qualidade de vida relacionada à saúde

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

TALE – Termo de assentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	21
2	EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA..	30
2.1	DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	30
2.1.1	Educação Física Escolar no Brasil.....	32
2.1.2	Educação Física no ensino médio – jovens em protagonismo?.....	36
2.2	CORPO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA.....	38
2.2.1	Corpo.....	38
2.2.2	Saúde.....	42
2.2.3	Qualidade de vida.....	44
3	EDUCAÇÃO SOMÁTICA.....	47
3.1	ONTOGENIA EPISTEMOLÓGICA.....	47
3.1.1	A Técnica Alexander.....	49
3.1.2	A Eutonia.....	51
3.1.3	A Ginástica Holística.....	53
3.1.4	A Antiginástica.....	55
3.1.5	A Educação Somática de Débora Pereira Bolsanello.....	57
3.2	O PENSAMENTO DA PRÁTICA ECOLÓGICA DO MOVIMENTO.....	58
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	62
4.1	TIPO DE PESQUISA.....	63
4.2	LUGAR DA PESQUISA.....	64
4.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	66
4.4	A PRODUÇÃO DOS DADOS.....	67
4.4.1	Avaliação da Qualidade de Vida Relacionada à Saúde - QVRS.....	68
4.4.2	Os grupos focais.....	70
4.4.3	Os diários de aula	71
4.5	A ANÁLISE DOS DADOS.....	71
4.5.1	A análise estatística.....	71

4.5.2	A Análise de Conteúdo da Enunciação.....	72
4.6	ASPECTOS ÉTICOS.....	74
5	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA.....	77
5.1	AS AULAS.....	77
5.1.1	A passividade.....	85
5.1.2	O relaxamento.....	85
5.1.3	A respiração.....	86
5.1.4	O movimento.....	87
5.1.5	As conexões.....	88
6	SENTIDOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....	90
6.1	OS DOMÍNIOS DA QVRS.....	90
6.2	SUBJETIVIDADES JUVENIS SOBRE EDUCAÇÃO DO CORPO.....	96
6.3	A CAMINHO DA TESE: DIÁLOGOS SOBRE A ECOLOGIA DO MO- VIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA.....	101
6.3.1	Corpo: protagonista da percepção.....	104
6.3.2	O sentido e o sentir-se do pensamento somático.....	116
6.3.3	Corpos em relação: o soma social.....	124
6.3.4	Ambiente educacional somático.....	126
6.4	COTIDIANO, EDUCAÇÃO E A EXPERIÊNCIA SOMÁTICA.....	129
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS.....	156
	APÊNDICES.....	166
	ANEXOS.....	180

1 APRESENTAÇÃO

“A vida é um processo de movimento e o soma é um processo de movimento unificado”.

Thomas Hanna

A Educação Física Escolar (EFE) é uma disciplina curricular obrigatória no ensino básico brasileiro que objetiva, sobretudo, a democratização, a humanização e a diversificação da prática pedagógica da área, de modo a ampliar essas possibilidades aos estudantes, desde a perspectiva biológica até o desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais. Abrange objetivos, conteúdos e critérios de avaliação específicos, sendo desenvolvida, atualmente, com base no desenvolvimento de habilidades corporais a partir de vivências em unidades temáticas como jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Atualmente, a EFE tem seu currículo orientado por atravessamentos entre os PCN¹, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC² e pelas orientações curriculares que cada estado da federação e municípios vêm construindo. Suas finalidades convergem para a experimentação, os usos e a apropriação, a fruição, a reflexão sobre a ação, o lazer, a construção de valores, a análise, a compreensão e o protagonismo comunitário (BRASIL, 2018a).

Historicamente, a EFE possui três fases bem demarcadas: 1) o período positivista; 2) sua crise de identidade; e 3) as pedagogias críticas que desembocam numa perspectiva progressista, atual. Na atualidade, também é marcada por intensas disputas, sobretudo, as que se relacionam com o plano contido na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Esta legislação promove alterações na estrutura do ensino médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 e modificando as bases do ensino da Educação Física no Ensino Médio.

Daolio (1993, 1995, 1998) acredita que a passagem por esses períodos é marcada, sobremaneira, pelas tentativas de superação do caráter meramente biológico, ampliando e acolhendo contribuições epistemológicas da Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia. É um percurso interdisciplinar que desemboca na ideia de uma cultura corporal, materializada nas principais orientações curriculares nacionais: o reconhecimento de uma humanidade

¹ Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina.

² O documento da BNCC publicado e em vigência contempla orientações para a educação infantil e o ensino fundamental, estando o documento do ensino médio em discussão e elaboração para posterior publicação.

plural e o entendimento das diferenças do homem, principalmente, por sua capacidade de se expressar diferentemente.

Em meio a essas inúmeras discussões, corpo e movimento se tornam protagonistas como objeto de estudo da Educação Física, assim como, saúde e qualidade de vida (QV), que têm se tornado, cada vez mais, objetivos e metas no desenvolvimento da área e da disciplina na escola. Neste contexto, corpo e movimento, a partir de sua centralidade na contemporaneidade, possuem importantes relações com as discussões sobre saúde e QV, desde a infância até a senescência³. Assim, as práticas pedagógicas da EFE, influenciadas por aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais, assumem protagonismo singular, principalmente quando relacionadas à saúde e à QV.

A Educação Física é a área do conhecimento com característica interdisciplinar, que desenvolve um viés historicista sobre as manifestações corporais do homem na busca da consciência corporal. Contudo, mantém um forte caráter biomédico e ainda desenvolve suas atividades em meio à conflituosa relação entre os vieses biológico, fisiológico e motor em contraposição aos de cunho pedagógico e de *self* corporal que, aqui, são os que nos interessam como mediação pedagógica a desenvolver: em que representações de corpo, saúde e QV, podem promover significações fisiológicas e subjetividades relacionadas a uma perspectiva holística e do soma⁴.

Para essa perspectiva de *self* corporal, acolhemos a abordagem desenvolvida por Florêncio et al (2016, p.259) que relaciona a imagem corporal e sua satisfação, de maneira multidimensional e influenciada por diversos fatores (culturais, sociais, neurológicos e psicológicos), determinando o comportamento individual do sujeito quanto aos cuidados consigo. Além disso, as discussões sobre as questões de corpo, saúde e QV nas academias, nas ruas, nas bibliotecas, nos veículos de comunicação e demais locais de exposição de ideias são fortuitas, sobretudo, sob o ponto de vista epistemológico, pois contribuem para a produção social, simbólica, material, intelectual e de memória das relações entre as pessoas. Neste direcionamento, as mediações pedagógicas que ocorrem nas aulas de EFE têm importante papel nestes debates, pois construímos e somos construídos por nossos corpos e por uma grande diversidade de formas corporais interrelacionais. Assim, relacionamo-nos política, social e culturalmente por meio das práticas corporais.

³ Para Cardoso (2009), senescência é o envelhecimento fisiológico do organismo marcado por um conjunto de alterações orgânicas, funcionais e psicológicas. É o envelhecimento sadio, no qual há uma lenta degradação natural das funções físicas e mentais, mas que são compensadas, de certa forma, pelo organismo.

⁴ Etimologicamente, a palavra *soma* é de origem grega e significa corpo vivo. Para Hanna (1986), é o corpo humano em subjetividade, exercido em “primeira pessoa”, diferentemente do corpo orgânico, percebido de fora, em “terceira pessoa”.

O debate sobre as relações que envolvem a educação, a saúde e a QV nas aulas de EFE tornou-se interesse de pesquisa a partir de uma visão curiosa, porém não conclusiva, ao observarmos que, na prática, o currículo escolar do ensino médio brasileiro é esportivizado, voltado para o desenvolvimento de técnicas esportivas, como ginástica formativa e manifestações expressivas e que, em menor grau, consideram o corpo como somático⁵, *locus* de compreensão, subjetivação e promoção de saúde e QV. A partir deste entendimento, acreditamos ser importante investigar como as juventudes escolares têm sua saúde e QV influenciadas pelo desenvolvimento da disciplina EFE e, especificamente, do conjunto de conteúdos, métodos e técnicas que denominamos, neste estudo, de Educação Física Escolar Somática (EFES)⁶. Desta forma, também refletimos sobre, que promoções relacionadas à saúde geral e QV, a Educação Somática (ES)⁷, como um conjunto de técnicas, abordagens pedagógicas e discussões, poderia produzir em jovens escolares de ensino médio.

Neste contexto de instauração e percepção da realidade que envolve o objeto desta pesquisa, percebemos que se trata, também, de uma questão de discussão do currículo escolar no ensino médio. Assim, acolhemos como definição de currículo a defesa de Pacheco (2005, p. 39). Para o autor “[...] currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas interrelacionadas”. Esse entendimento apresenta o currículo como um itinerário de educação e formação. É o que propomos nas relações entre EFE e ES, desembocando no que defendemos como Educação Física Escolar Somática (EFES).

A ES tem fortes ligações com atividades relacionadas às artes cênicas, às danças, às terapias corporais e à reeducação do corpo. É um método específico e formas próprias de desenvolvimento do movimento humano, que remontam ao início do século XX, com origem na América do Norte e na Europa. São atividades que investigam, junto com o sujeito, o modo como ele se move.

Podemos compreender a ES em concordância com o que Miller (2012, p. 13) entende. Para a autora: “A educação somática consiste em técnicas corporais nas quais o praticante tem uma relação ativa e consciente com o próprio corpo no processo de investigação somática e faz um trabalho perceptivo que o direciona para a autorregulação em seus aspectos físico, psíquico e emocional”.

⁵ Corpo somático é o corpo sensível, pensante, subjetivante.

⁶ Os itens 3 e 5 desta Tese apresentam as características curriculares, metodológicas e avaliativas desta denominação cunhada, originalmente, nesta Tese.

⁷ Para Débora Pereira Bolsanello (2011, p. 306) Educação Somática é um campo teórico-prático composto de diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa.

Em uma abordagem teórica inicial, por meio de busca exploratória, bibliográfica, webbibliográfica e documental, para a construção de um estado do conhecimento, de junho de 2016 ao mês de agosto de 2018, identificamos a ausência de estudos e publicações acadêmicas, em repositórios científicos nacionais de referência, que tenham desenvolvido atividades de ES durante as aulas de Educação Física na escola ou como proposta curricular para as aulas de EFE. Este é um dos alicerces que justificam o ineditismo desta Tese.

A primeira etapa de nossa jornada iniciou com a pergunta de partida. Utilizamos um descritor apenas – **“Educação Somática e Educação Física Escolar”**, pois nossa intenção era realizar um recorte epistemológico bem definido e analisar os achados que, estritamente, se relacionavam à temática eleita para construir um Estado do Conhecimento nesse espaço/tempo.

Neste processo de busca por uma literatura que pudesse oferecer uma proposta de relação entre a ES como conteúdo possível e com valor agregado à saúde e QV para as aulas de EFE, os bancos de dados nos forneceram resultados semelhantes de produções científicas em três momentos de pesquisa (junho/2016, junho/2017 e agosto/2018), exatamente, 462, 483 e 504 resultados por momentos de busca e, destes, nenhuma produção foi selecionada. Neste processo, consideramos como critérios de inclusão para a seleção, principalmente, a existência do descritor completo no título da produção, no resumo ou nas palavras-chave.

Entretanto, ao considerarmos os critérios observados por Lovitts (2007) e Morosini (2015) para seleção de textos acadêmicos e a produção de um Estado do Conhecimento, 28 trabalhos passaram por uma leitura flutuante, pois possuíam parte do descritor em seus títulos, resumo ou palavras-chave, contudo não puderam ser selecionados, pois não propunham ou discutiam a relação entre a ES como conteúdo possível e com valor agregado à saúde e QV para as aulas de EFE.

Foram consultados o banco de dados de teses e dissertações e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), a base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), o Google Acadêmico e os repositórios das instituições educacionais brasileiras de nível superior que possuem programas de pós-graduação em Educação considerados de excelência por possuírem avaliação 6 e 7 da CAPES (UFMG, UNISINOS, UERJ (Capes 7), PUCRS, UFRGS, PUC RIO, USP, PUC SP e UFSC - São Carlos (Capes 6). O descritor foi inserido em busca básica, no título e no resumo, nos sendo ofertados 1.449 resultados, dos quais

nenhum foi selecionado para imersão e avaliação na pesquisa, pois não se enquadravam em nossos critérios de inclusão.

Por outro lado, esta pesquisa também se justifica pela intensidade com que os conceitos, significações e emergências entre corpo, saúde e QV circulam no ambiente escolar, durante as aulas e no cotidiano em que a Educação Física está inserida, pois considera a necessidade de repensar as mediações pedagógicas da Educação Física na escola para além dos aspectos biológicos, socioculturais e ambientais. É uma pesquisa que pressupõe mediações que privilegiem o soma, o “Eu, o ser corporal” (HANNA, 1972, p.78).

Neste sentido, e a partir da premente necessidade de propor um conjunto de mediações pedagógicas como componente curricular da EFE de maneira a melhorar os níveis de QVRS e ressignificar, positivamente, as relações desses jovens escolares com o seu próprio corpo, como soma, definimos como o núcleo do nosso problema de pesquisa desenvolvido, a necessidade de compreender **que repercussões quanto à qualidade de vida relacionada à saúde e à autopercepção de corpo/soma juvenil podem ser observadas com o desenvolvimento de uma proposta curricular de Educação Física Escolar Somática, no ensino médio?**

Uma das maiores motivações para iniciar esta empreitada investigativa na busca pela fundamentação de uma tese que considere os conhecimentos e práticas, próprio da ES, como conteúdo das aulas EFE, é a de que a pesquisa científica, como processo de construção do conhecimento, como fortalecimento ou tensionamento epistemológico de coletivos de pensamento (FLECK, 2010), sobre ou da educação, precisa considerar atentamente essas novas possibilidades, pois as contribuições, complementos e transformações próprios do campo educacional acontecem nesses entremeios. Assim, o coletivo de pensamento que desenvolve a pesquisa em educação e sobre educação precisa investigar, considerar e discutir esses novos processos interdisciplinares.

A educação não pode mais ser desenvolvida a partir do estilo de pensamento (FLECK, 2010) dualizado, dicotômico e fragmentado da modernidade. O corpo pensa e pensamos com o corpo em simbiose, mutualidade, em uma perspectiva monista e holística. A educação, enquanto processo, deve considerar, cada vez mais, estilos de pensamento não modais que se propõem, como aqui, para a Educação e a Educação Física que, em tese, devem considerar a Educação Somática como conteúdo e práticas que contribuem para ressignificações positivas sobre o soma, sobre a saúde e a QV de jovens em suas trajetórias durante as aulas de EFE.

Outra justificativa para o desenvolvimento desta investigação é que, assim como nas histórias de criação dos métodos de Educação Somática estão intimamente ligadas às histórias

de vida de seus criadores (questões pessoais de perda de voz, de função renal, insuficiência cardíaca, hérnias de disco...) a motivação de escrita desta Tese também é por minha história de vida: obesidade, territorialidade periférica, Spina bífida⁸ e Coccigodinia⁹), pois percebemos que as técnicas de Educação Somática são para todos e para os especiais também, para os que não são a maioria, para os que não tem aptidão física esportiva, para os que sofrem de dores: do corpo e da psique.

A construção e constituição de uma Tese é um processo sinuoso, eivado de idas e vindas, de avanços e retrocessos. Todavia, necessita de um direcionamento inicial, que se complementa, é verdade, que se desfaz e refaz. Que se reveste, também, de uma areia movediça que pode nos levar ao “vale das dúvidas”, ao “paraíso da investigação”: aos objetivos de uma pesquisa que se pretende metamorfosear em Tese. Por estas curvas é que pretendemos partir de um ponto transversalizando coletivos de pensamento pretendidos incomensuráveis e retomá-lo/retorná-lo com uma proposta, uma tese, um estilo de pensamento que oferta novas possibilidades de educar pelo movimento, ao inserir novos dispositivos teórico-práticos nas discussões que já vêm sendo realizadas sobre a atual crise de identidade epistemológica da Educação Física no campo científico, subsidiando uma proposição metodológica no currículo escolar desta disciplina.

Esta construção e constituição aconteceu a partir de rigorosa análise das significações de corpo, saúde e qualidade de vida de um grupo de jovens escolares estudados. E para este processo investigativo, formulamos nossos objetivos de pesquisa. O principal objetivo desta pesquisa considera o desenvolvimento de uma EFE mais potente de devir, monista e holística, consolidando-se na perspectiva de **compreender como a Educação Física Escolar Somática (EFES), enquanto proposta teórico-metodológica, contribui para as significações de corpo, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde e como um conjunto de atividades físicas, mediação pedagógica, vivência somática de autopercepção do soma no cotidiano escolar do ensino médio.**

A materialização e consecução deste objetivo principal foi alicerçada por objetivos específicos que nortearam nossa jornada investigativa, proporcionando-nos o devido direcionamento metodológico para a análise de nossos propósitos. Foram eles:

⁸ Spina bífida é uma malformação congênita relativamente comum caracterizada por um fechamento incompleto do tubo neural. Em nosso caso é oculta e a vértebra L5 que recobre a medula espinhal e não é totalmente formada, permanecendo aberta e sem se fundir. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/doencas/espinha-bifida/>> Acesso em: 13.nov.2018.

⁹ Coccigodinia é uma condição rara que provoca dor profunda em volta do cóccix, causado por eventos traumáticos como, em nosso caso, por fratura após acidente automobilístico.

1) Relacionar os princípios da Educação Somática e de Educação Física Escolar voltados para a educação em saúde e qualidade de vida, interrelacionando-os.

2) Planejar, executar e analisar a intervenção pedagógica do que propomos como Educação Física Escolar Somática, sob a perspectiva de possíveis ressignificações sobre os conceitos de corpo, saúde e Qualidade de Vida Relacionada à Saúde.

3) Avaliar, quanti-qualitativamente, a percepção da Qualidade de Vida Relacionada à Saúde de estudantes do ensino médio, sobretudo, em relação aos aspectos/domínios físico, psicológico, social e ambiental em que estes jovens estabelecem seu cotidiano escolar.

4) Discutir e propor a Educação Física Escolar Somática - EFES, analisando este conjunto teórico-metodológico como conteúdo interdisciplinar e como potência de desenvolvimento de uma perspectiva monista e holística dentro do currículo da Educação Física Escolar do ensino médio brasileiro.

O desenho teórico-metodológico desta Tese foi construído a partir de algumas questões norteadoras que passaram a orientar o planejamento da investigação. Pela necessidade de explorá-las, assim passamos a nos questionar:

- ✓ Como é desenvolvido o currículo escolar de Educação Física do ensino médio, a partir da literatura e da legislação nacionais?
- ✓ Como a Educação Somática pode ser inserida nas aulas de Educação Física Escolar?
- ✓ Como se apresentaria uma proposta teórico-metodológica de Educação Física Escolar Somática - EFES?
- ✓ Os conceitos de Saúde e Qualidade de Vida, em determinada juventude, podem ser ressignificados a partir de técnicas de Educação Somática inseridas nas aulas de Educação Física Escolar?
- ✓ As intervenções da EFES voltadas para o *self* corporal e que promovam a potencialização de um corpo mais sensível, vibracional, subjetivante e saudável ressignificam as relações com Qualidade de Vida Relacionada à Saúde e as percepções de corpo em determinada juventude?

Nesta perspectiva, planejamos um conjunto de atividades pedagógicas que foram desenvolvidas durante o ano de 2018 (de abril a agosto) como aulas de EFE, em uma escola de ensino médio na cidade Caxias-MA. Estas atividades foram orientadas por uma ES que objetiva ressignificações desses alunos sobre seu próprio corpo, sobre o corpo de seus pares e sobre a sua saúde e QVRS. Metodologicamente, a pesquisa é delineada a partir de uma perspectiva mista, envolvendo métodos de coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, interrelacionando-os (THOMAS, NELSON, SILVERMAN, 2012).

A hipótese inicial da pesquisa foi corroborada, pois percebemos que as mediações pedagógicas da EFES melhoraram os níveis de QVRS em todos os seus domínios e promoveram ressignificações positivas em relação aos conceitos de corpo e saúde quando cotejados a resultados obtidos em aferição prévia ao processo de intervenção da EFES – antes de sua aplicação. Também, observou-se que as significações sobre seus corpos juvenis, sejam baseadas em autopercepção mais sensível, vibrátil e consciente, sejam em relação aos níveis de percepção corporal, narrados antes do desenvolvimento das aulas de EFES, foram modificadas, de maneira diversa, pois as individualidades manifestas apresentaram níveis diferentes de mudanças, mas, em maioria, de forma positiva.

Relatos avaliados por meio da Análise de Conteúdo da Enunciação (ACE), obtidos por meio de diários de aula e de grupos focais, produziram dados para a construção de quatro categorias de análise com características positivas e demonstrando melhoria quanto às percepções sobre seus corpos, sua saúde e QVRS após as aulas de EFES.

Esta Tese foi organizada em cinco momentos nos quais procuramos apresentar um conjunto teórico e metodológico que consolida a proposta que denominamos de EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA - EFES.

O primeiro momento – Educação Física, Corpo, Saúde e Qualidade de Vida, desenvolve um processo de conexões entre Educação, Educação Física e Educação Física Escolar, apresentando como a Educação Física Escolar é regulamentada e praticada no Brasil. Esse processo envolve dúvidas relativas ao protagonismo juvenil enunciado de valor nos documentos oficiais, mas que precisa ser discutido na prática. Como nossa opção metodológica é direcionada às análises e às reflexões sobre corpo, saúde e qualidade de vida, instauramos, neste momento, as fundamentações teóricas necessárias ao entendimento destes três conceitos. Essa aproximação conceitual é importante para reconhecer como as juventudes pesquisadas avaliaram positivamente a Educação Física Escolar Somática.

No segundo momento – Educação Somática, em Ontologia Epistemológica, apresentamos a gênese do pensamento somático que optamos por acolher, com seus principais influenciadores e eixo nuclear desta epistemologia. Relacionamos os principais métodos e técnicas de Educação Somática que compõem este campo. Todavia, evidenciamos apenas os cinco métodos que utilizamos na intervenção pedagógica desenvolvida na pesquisa. Apresentamos seus criadores, sua base de pensamento, principais defesas e características pedagógicas aplicáveis em aulas de Educação Física Escolar.

O terceiro momento – Percorso metodológico, apresenta todos os passos e decisões metodológicas para testar, com rigor, a Educação Física Escolar Somática, quanto aos seus

benefícios em relação às significações de corpo, saúde e qualidade de vida. Neste momento, caracterizamos a pesquisa e justificamos o porquê de uma pesquisa mista. Apresentamos os sujeitos de pesquisa, jovens escolares do ensino médio e a quem denominamos copesquisadores, o lugar onde a pesquisa foi desenvolvida, assim como esclarecemos por que, quando e como produzimos e coletamos os dados – o desenho da pesquisa, além de descrever quais os métodos de análise e como estas foram desenvolvidas. Também, relacionamos todos os cuidados e critérios éticos da pesquisa científica seguidos na investigação e apresentamos como as aulas de EFES foram desenvolvidas, pedagogicamente.

O quarto momento – Educação Física Escolar Somática, é o *locus* de nossa defesa epistemológica. Apresentamos toda a fundamentação pedagógica da Educação Física Escolar Somática, com a descrição das aulas e os principais conceitos e orientações relacionados ao desenvolvimento das aulas na escola.

O quinto momento – Sentidos sobre a Educação Física na Escola, apresenta os resultados da coleta de dados, as análises estatística e de conteúdo da enunciação, assim como o desenvolvimento de toda a defesa de uma EFES como possibilidade pedagógica nas aulas Educação Física Escolar por meio da discussão das categorias de análise e do desenvolvimento de diálogos sobre a ecologia do movimento da Educação Física Escolar. Também desenvolve reflexões acerca da proposta enquanto pedagogia escolar, desenvolvendo articulações com o campo da Educação e de como a EFES pode atuar como transformadora do cotidiano escolar de jovens escolares por meio da experiência somática.

Por fim, desenvolvemos as considerações finais à guisa de uma Educação Física Escolar Somática e realizamos uma defesa intransigente, fundamentada nos dados empíricos coletados e analisados neste percurso e, notadamente, em prol de uma Educação Física Escolar mais comprometida com a integralidade do ser humano, menos utilitarista, mecânica e esteticamente, com novas vias de consideração do ser humano. É o momento da defesa da perspectiva monista e holística do soma, da sensibilidade e do pensamento reflexivo orientado por sensações e consciência corporal, como a Educação Somática defende.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

“O melhor que podemos fazer é aprender com aqueles que sabem viver e tentar o máximo possível tornar o caminho para a maturidade mais fácil para aqueles que vêm atrás de nós”.

Moshé Feldenkrais

Iniciamos este momento com o propósito de apresentar o panorama epistemológico do campo da EFE e suas primeiras relações com as questões da saúde e da QV que norteiam este estudo. As perspectivas histórica, teórica e metodológica, desenvolvidas por estudiosos brasileiros sobre a EFE no Brasil, são pressupostos e alicerces para entender nossa iniciativa de proposição da Educação Física Escolar Somática como conteúdo educativo, de promoção da saúde e de melhoria da sua percepção de qualidade de vida, sendo significativo para os jovens durante sua trajetória educacional no ensino médio.

2.1 DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física em âmbito escolar é uma disciplina ou conjunto de práticas pedagógicas, de história relativamente recente, que remonta ao início do século passado. Apesar de outras incursões escolares relacionadas à ginástica e à dança, realizadas desde 1851, com a Reforma Couto Ferraz e com a recomendação da obrigatoriedade da ginástica nas escolas por Rui Barbosa, em 1882, foi com a sua introdução na reforma de vários currículos de escolares a partir de 1920 em diante (BETTI, 1991, 1994), especialmente em 1929, que foi introduzida como componente curricular em algumas escolas brasileiras, sendo caracterizada por tendências práticas e abordagens pedagógicas que sempre estiveram relacionadas à saúde. Intimamente ligada às políticas educacionais implementadas no país, a EFE, desde seu início histórico, teve como fundamentos o higienismo e a profilaxia da saúde (SOUSA, 2015).

No século XXI, a EFE é pautada por dois novos documentos: no início do período, os PCN (BRASIL, 1998b; BRASIL, 2006) se consolidaram como o principal orientador do currículo para a EFE no Brasil, sendo, inclusive, caracterizado como tendência pedagógica por Darido (2001) e, mais recentemente neste final de segunda década do mesmo século, a

BNCC (BRASIL, 2018a), organizada e articulada a partir de competências (gerais e específicas), voltadas para a aquisição de habilidades e as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas na educação básica.

Os PCN elegeram a cidadania como eixo norteador e isso significa entender que a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; e reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (BRASIL, 1998b). É uma abordagem múltipla, pois a saúde, o lazer e as reflexões sobre o cotidiano do aluno são objeto de intervenção nas aulas de Educação Física na escola. A inserção do aluno na Cultura Corporal do Movimento e o foco no aprender a fazer promovem o pensar em valores e atitudes importantes do ponto de vista pedagógico e educacional.

A Base Nacional Comum Curricular trouxe algumas mudanças para a área da EFE. Uma delas é enfoque sobre as habilidades a serem desenvolvidas para que se atinjam as competências específicas dentro da área da EFE. Quanto ao currículo, percebemos a organização do documento em unidades temáticas que enfatizam as práticas corporais como objeto de conhecimento (o que deve ser ensinado). Estas são divididas em seis partes: os esportes, as brincadeiras e jogos, as lutas, as danças, as práticas corporais de aventura e as ginásticas. Entretanto, esportes, as ginásticas e danças são orientados para compor o currículo do 1º ao 9º ano, as lutas se iniciam no 3º ano e vão até o 9º ano, as brincadeiras e jogos vão do 1º ao 7º ano e as práticas de aventura vão do 6º ao 9º ano.

Algumas habilidades são comuns a todas as práticas corporais (como exemplo a aprendizagem de práticas que possam ser úteis no dia a dia dos alunos). Entretanto, há diversas outras habilidades específicas para cada tipo de prática corporal. Neste contexto, excetuando-se o caráter fortemente neoliberal voltado para o desenvolvimento de competências a partir das práticas corporais, há dimensões que representam avanços significativos para a EFE. Trata-se da atenção que deve ser empreendida à estrutura corporal do aprendiz, assim como seus limites e suas potencialidades. Também, à relação que deve ser

estabelecida entre as práticas corporais e o ambiente físico do aprendiz, inclusive adaptando-os às práticas corporais vivenciadas.

Entretanto, o caráter instrumentalista, com forte concepção estruturalista da BNCC nos impõe a necessidade de empreender um esforço para sugerir, nesta Tese, um componente curricular para a área da EFE que possa tensionar e contribuir para a construção de uma área mais reflexiva, menos utilitarista, que discuta este retorno da racionalidade técnica que parece estar de volta à EFE, nesta segunda década do século XXI, por vias como a da BNCC. Salientamos que essa importante diretriz ainda não contempla orientações para o ensino médio (que está em fase de elaboração), sendo a versão voltada para o ensino fundamental o balizador para nossas discussões posteriores e o horizonte para as abordagens curriculares discutidas nesta Tese.

Neste contexto, o desenvolvimento histórico, teórico e metodológico apresentado neste momento é essencial para entendermos o processo, evoluções e involuções epistemológicas da Educação Física em seu breve percurso temporal no Brasil e, assim, compreender melhor no que os postulados formulados por nós com a proposta da EFES contribuem na construção e no desenvolvimento da EFE no Brasil, nos guiando, a partir de então, para esta discussão.

2.1.1 Educação Física Escolar no Brasil

A relação de interdependência entre Educação Física e saúde é forte, conforme observamos em citação a seguir, que seus entrelaçamentos presentes nas manifestações pedagógicas, esportivas, expressivas e artísticas relacionadas à Educação Física constituem o arcabouço epistemológico e base para a construção e discussões sobre o objeto de estudo dessa área, que é o movimento.

Existe pelo menos um ponto em comum entre as várias concepções de Educação Física: a insistência na tese da Educação Física como atividade capaz de garantir a aquisição e manutenção da saúde individual. Com maior ou menor ênfase, as concepções de Educação Física de um modo geral, não deixam de resgatar versões que, em última instância, estariam presas no lema ‘mente sã em corpo sã’.
(GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p. 17)

Mesmo assim, conceituar Educação Física não é uma tarefa fácil, tendo em vista sua atual crise de identidade e erupções discursivas mundiais em torno de suas possibilidades. Por isso, tampouco é possível fazê-lo, de maneira a satisfazer conceitualmente a comunidade científica que se debruça sobre sua construção epistemológica.

Neste contexto, precisamos delimitar um espaço enunciativo que sirva de orientação conceitual para o que concordamos como ponto de partida. Todavia, em início, abordamos uma problemática recorrente em seu campo epistemológico: sua aproximação com a área da Educação, em trânsito, transação e discussão com sua classificação enquanto área da saúde.

Na Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, quanto às áreas de avaliação, a Educação Física é classificada dentro do Colégio de Ciências da Vida e da grande área Ciências da Saúde (CAPES, 2014). Também, quando se trata da tabela de áreas de conhecimento/avaliação, a CAPES (2012), em consonância com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), classifica a Educação Física (4.09.00.00-2) como pertencente à área Ciências da Saúde (4.00.00.00-1).

Ainda, a CAPES (2013) apresenta a Educação Física como pertencente à Área 21, juntamente como a Fisioterapia, Fonoaudiologia e a Terapia Ocupacional, todas da área da saúde. Este entendimento é reforçado pela Resolução nº 218, de 06 de março de 1997, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que reconhece, em seu art. I, os Profissionais de Educação Física, como profissionais de saúde de nível superior. (BRASIL, 1997)

Em transversalidade a este contexto classificatório, a Educação Física tem fortes, sólidas e fundamentadas relações com a área de conhecimento da Educação, em que se classifica dentro do Colégio das Humanidades e da grande área Ciências Humanas (CAPES, 2014). Esta assertiva se deve ao fato de que a Educação Física é um componente pedagógico desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, promulgada em 1961, até a mais recente, em vigor desde 1996, quando passou a ser considerada componente curricular obrigatório em toda a educação básica (BRASIL, 1996).

Outro referencial conceitual que podemos citar, em perspectiva transversal, é a caracterização apropriada aos dois contextos que encontramos no Documento de Área 2013 da Educação Física relativa à avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. Nele, identificamos uma significativa diversidade em termos de vocações, em que se diferencia desde as áreas biológicas e médicas até as áreas pedagógicas, sociais e humanas. É o compromisso com a interdisciplinaridade, explicitado no texto de área.

Pensamos que a Educação Física é um elemento essencial para o desenvolvimento humano e social, a partir de uma perspectiva de educação continuada que promove melhorias no conhecimento corporal e nos domínios cognitivo, afetivo e motor de crianças, jovens, adultos e idosos. É um conjunto de atividades complexo, pois demanda aplicação do conhecimento científico do corpo e do movimento humano, princípios, valores, atitudes, além de compreensão comportamental e sociocultural daqueles envolvidos no desenvolvimento de

suas atividades planejadas e estruturadas. Contudo, nossa atenção está direcionada em uma de suas possibilidades, a Educação Física Escolar, em suas relações com as representações de corpo e saúde, e na percepção sobre a QVRS.

Na escola deste início de século, percebemos que a Educação Física se desenvolve para a formação dos estudantes, principalmente quanto aos aspectos da aquisição de competências motoras e de um hábito de vida ativo, integrado à contextualização de conhecimentos gerais, sobretudo quanto às questões sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e ambientais. Podemos observar esses aspectos nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, estabelecidas pela Resolução nº 4 CNE/CEB, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) que, além de definir uma proposta de educação básica, em seu art. 14, referenda as atividades físicas corporais como base de conhecimento, indispensáveis ao exercício da cidadania, respeitando-se o desenvolvimento integral do cidadão em seus aspectos orgânico e sequencial, reforçando a disciplina como componente curricular obrigatório da educação básica.

Neste contexto, percebemos que a EFE, enquanto complexo de atividades corporais, sociais, culturais e cognitivas, proporciona o estímulo ao raciocínio, vivência de conflitos, experiências práticas do cotidiano, concentração e participação, prazer no aprendizado e incorporação de hábitos saudáveis. Por isso, corroboramos com Vilarta e Boccaletto (2008) que pensam a escola como um importante espaço para desenvolver aspectos educacionais de prevenção e agravamento de doenças de crianças e adolescentes, no crescimento e desenvolvimento para uma vida com qualidade. Um lugar para a construção do conhecimento e da autonomia para uma vida saudável.

Como componente curricular obrigatório da educação básica, a EFE é amparada pela Lei 9394/96 que a concebe como integrada à proposta da escola, sua realidade local e com carga horária flexível, a partir desta integração de singularidades. Como videntes na função docente em EFE, percebemos que a corporeidade é uma das mais intensas ligações que temos com o mundo. As atividades físicas, expressivas, esportivas e as vivências criativas de prazer e aprendizagem, por meio do corpo, fazem da Educação Física um conjunto de experiências essenciais para o contexto formativo e pedagógico na escola.

Ainda, quando relacionamos a aprendizagem a uma perspectiva interdisciplinar com outras áreas do saber, com valores e atitudes em direção a uma melhor QV, por meio da educação alimentar, saúde emocional e interação social, que promovem um estilo de vida mais saudável, seu valor se renova, consolidando-se no ambiente educacional. Contudo, é preciso entender que sua legitimação está em franco processo. O convencimento de sua

necessidade na escola faz parte de um conjunto de processos em meio a uma arena de disputas tensionada por diferentes áreas do saber.

Em alusão, temos em discussão nacional a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Este texto de lei, em comunhão com a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, explicita a intenção de alterar as determinações de obrigatoriedade da EFE no ensino médio, inicialmente propondo sua inserção por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Esse processo promove uma insegurança quanto à obrigatoriedade da Educação Física no ensino médio, sobretudo por conta de inúmeros contextos que se tem incomum, deficiência de estruturas esportivas, falta de professores de Educação Física e pelo caráter utilitarista e tecnicista que os dois documentos, em comunhão, assumem.

Neste momento de crise (política, econômica e epistemológica do campo), pensamos esta pesquisa como empreitada de resistência, tensionamento e reflexão educacional para o que se vem desenhando em termos de política educacional, estruturação curricular e valorização da disciplina na educação. Uma das discussões epistemológicas mais acaloradas na EFE dá-se por seu currículo. E aqui não temos o objetivo de desenvolvê-la, mas apenas de recortá-la e realizar uma imersão no que se refere às questões de saúde e QV, pois o exercício exploratório das diferentes abordagens e tendências pedagógicas da EFE requer esta delimitação. O currículo escolar da Educação Física é abrangente, pois o desenvolvimento de diversas competências nos escolares assim o exige. Envolve o esporte, os jogos e as brincadeiras, as ginásticas, a dança, as lutas e a saúde (OLIVEIRA; SARTORI; LAURINDO, 2014; BRASIL, 1998b).

Neste aspecto é que esta Tese oferece caminhos reflexivos e complementares para as questões de conteúdo nas aulas de EFE. As vivências relacionadas à ES, em proposição, procuram empreender possibilidades de reflexão sobre o corpo, maior e melhor conhecimento deste e sobre este corpo, procurando realizar um movimento contrário aos reconhecimentos corporais vigentes, demasiado realizados de fora para dentro, na valorização de diversos agentes estéticos midiáticos e modulados que encantam os aprendentes. Na ES, há uma perspectiva de movimento sensível que se desenvolve de dentro para fora, um *self* corporal que privilegia o reconhecimento íntimo e que não encontra referências externas. Ao contrário, não possui referências, pois se trata daquilo que ainda não se conhecia, não se sentia, não se sabia que existia: sua fásia, textura, dimensões, sensibilidades táteis consigo mesmo. Na ES,

o eu-corpo é o limite e a possibilidade. Para nós, esta é uma proposta curricular de educação do soma, pois é significado, experiência e crítica de si.

2.1.2 A Educação Física no ensino médio – jovens em protagonismo?

A Educação Física no ensino médio e a constituição deste nível de ensino possuem temporalidade coincidente quanto às características legais e às abordagens pedagógicas predominantes em seu tempo, que se inicia na década de 30 do século XX. Como apresenta Saviani (2004), o decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidou as disposições sobre a organização do ensino médio brasileiro. Denominado de colegial, já se dividia, naquele tempo, em duas possibilidades: voltado para o ensino secundário ou para a formação técnica profissionalizante.

A EFE dos anos 30 do século XX era voltada para uma proposta higienista, pós-sucedida pela fase militarista, assim como as mudanças políticas que aconteciam no país. A formação de professores se inicia e o que se percebe é a vigência de valores como autodisciplina, higiene, respeito à hierarquia e sua contribuição para a saúde e para a formação do caráter, reproduzindo a instituição militar (DARIDO, 2008).

O ensino médio é o nível escolar que mais apropriou a esportivização técnica, com caráter predominantemente competitivo e, por consequência, excludente quando pensamos nas diversidades de forma corporal e aptidão física esportiva. Isso se deu, sobretudo, por conta da maturação motora dos adolescentes que já permite a realização de movimentos mais elaborados. Contudo, sofreu questionamentos críticos a partir da década de 70 do século passado, com as concepções aberta, crítico emancipatória e crítico-superadora.

Após os movimentos críticos, o que melhor apresenta as relações entre a EFE e o ensino médio são os PCN MAIS¹⁰ e as diretrizes curriculares que cada estado da federação vem construindo de acordo com suas especificidades regionais. Em relação a estas diretrizes curriculares, os parâmetros curriculares do ensino médio e o amadurecimento das teorias críticas da Educação Física, percebemos a EFE como uma disciplina com inúmeras possibilidades de prática pedagógica e operações a partir de distintas concepções sobre o corpo, o movimento e o sujeito.

¹⁰ São os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Elaborados para servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional.

Percebemos que a EFE, no ensino médio, é orientada para o desenvolvimento de uma cultura corporal do movimento voltada para a prática educativa significativa. Ou seja, uma prática pedagógica de incentivo a uma participação social ativa, de estímulo do aprender para além da esportivização, ainda reinante nestes dias. Todavia, Duarte (2013) acredita que muitas mudanças devem acontecer na prática, pois a produção acadêmica científica já aponta possibilidades de transformação desta realidade encontrada desde a última década: a cultura corporal aponta o currículo como um meio e não um fim, trata o currículo como construção cultural e trajetória do aluno a ser feita na escola e, além disso, prega a valorização da experiência vivida da subjetividade.

No ensino médio, sobremaneira, o desenvolvimento integral dos aprendentes relaciona-se com a afetividade e a racionalidade das vivências escolares. Assim, a seleção de conteúdo e a construção do currículo, nessa fase da educação básica, representam oportunidades de intervenção educacional com repercussões afetivas, cognitivas, motoras e sociais sobre as atitudes e valores dos educandos. No entanto, essa perspectiva apresenta um protagonismo juvenil que não percebemos nos dispositivos legais que orientam a educação no ensino médio, nos índices de desenvolvimento humano e de escolarização das classes mais pobres, tampouco na organização curricular, práticas pedagógicas e na seleção de habilidades que promovam competências nos aprendentes mais próximas do seu reconhecimento pessoal mais autônomo, sensível e crítico. Por isso, nossa dúvida sobre esse protagonismo juvenil tão propagado nas mídias e relacionado à Educação e Educação Física.

A região Nordeste do Brasil, *locus* de nossa pesquisa, é a que possui maiores índices de analfabetismo (geralmente relacionados à distribuição de renda no país), os menores índices de renda *per capita* e IDHM (0,624) do país e muitos problemas relacionados à escolarização inadequada. Desta forma, entendemos ser importante o investimento nesta pesquisa localizada na região Nordeste do Brasil e tendo o jovem, estudante de escola pública, como protagonista investigativo.

Ao entendermos esta Tese como proposta de mudança, tensionamento e transversalização entre estilos de pensamento, concordamos com o pensamento de Abramo (1994) quando acredita que as juventudes logo incorporam mudanças em seus sistemas de comportamento, pois assim que conectam “contatos originais” culturais têm maiores possibilidades de considerá-lo significativo, sobretudo por estarem mais próximos dos problemas presentes. Isso ocorre porque os jovens ainda não possuem uma consolidação em seus quadros de referência cultural tão forte quanto sua geração predecessora.

Essa condição juvenil é a que nos move para a construção desta Tese sobre uma investigação que o considere como protagonista, sobretudo pelo entendimento de que esses jovens compartilharão esse acervo comum construído com as aulas de EFES, com suas experiências e situações reflexivas sobre seus corpos, saúde e QV, assim compondo um conjunto discursivo e vívido para a construção de um estilo de pensamento característico desta geração. Um estilo de pensamento somático.

2.2 CORPO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

O percurso realizado até o momento objetivou visibilizar as diversas formas de se conceber o desenvolvimento da Educação Física na escola. Correntes epistemológicas, das mais diversas, fundamentam pesquisadores nacionais no exercício de propostas que possam dar conta da construção de uma identidade da EFE. Esse propósito é, por demais, árduo e necessita cada vez mais de exercícios e reflexões, tensionamentos, apoios e refutações quando em equívocos.

A aproximação das Humanidades com a Educação Física é sensível e isso nos parece positivo, pois distancia a prática pedagógica do estilo e coletivo de pensamento caracterizado pelo higienismo, militarismo e tecnicismo de rendimento esportivo, já percebido em vias de abandono, contudo, ainda em prática cotidiana nas escolas brasileiras. Todavia, nas discussões sobre a educação para a saúde e sua relação com a promoção da saúde, pensamos ser preciso, ainda, avançar. Assim como a necessidade de um aluno crítico em relação à cultura corporal e sensível quanto à sua corporeidade, que deve ser dotada de significações sociais, sempre em busca de um ser humano integral. Neste itinerário, precisamos delinear aspectos importantes sobre corpo, saúde e QV que, provisoriamente, possam ancorar nossas discussões na relação com a EFE.

2.2.1 Corpo

Para realizar um exercício reflexivo e estudar as relações que transversalizam corpo, saúde e QV na contemporaneidade é preciso que nos questionemos sobre que corpo é esse que vemos, vivemos e sentimos nestes tempos. O que entendemos como saúde e QV? Como podemos entender a relação entre essas três instituições na perspectiva de valorizar o corpo, a saúde e a QV em tempos iguais?

Ao propor essa reflexão, pretendemos desajustar o entendimento/senso comum que temos sobre o corpo. E para isso nos questionamos: Quando pensamos em corpo, o que pensamos? Pensamos somente em um corpo material, biológico? Será que pensamos em um estado em que temos o silêncio dos órgãos, sem a manifestação de turbulências e sempre em busca da homogeneidade que se busca atingir pelo que todos representam como estado saudável de vida?

Apresentamos esses questionamentos porque, se as respostas forem consensuais e afirmativas às indagações, estaremos evocando uma homogeneidade que se torna conceito importantíssimo nesta nossa reflexão, pois ela é quem tornará possível a busca por uma diferenciação que nos faz perceber nossa singularidade, mas também nos conformar com modelos produtores através da construção sócio-histórica forjada pelos setores mais conservadores e de concentração política e de capital econômico da nossa sociedade.

Neste contexto, apresentamos nosso entendimento sobre o corpo humano que é fundamental para a compreensão do conceito de soma. Este termo possui como sentido prevalente atravessamentos possibilitados por cartografias dos corpos, dos desenhos, das estéticas, dos sentidos e dos sentimentos que os corpos humanos possuem em circulação. O conceito de corpografia, para nós, está imerso no entendimento de que mapas do corpo são construídos em nós, por nós e a partir de nós, por outros e a partir de uma alteridade que flutua desde a compreensão à imitação, ao desejo de ter e ser, em uma multiplicidade de possibilidades de inscrições e mapeamentos em nossos corpos que nos impõe a necessidade de apresentar nesta Tese as corpografias visibilizadas nas aulas de EFE, assim como as corpografias pretendidas com as aulas de EFES.

O corpo, central em nossa pesquisa e nuclear nas relações sociais, econômicas e políticas de nosso tempo, possui importantes relações com as discussões das práticas pedagógicas da Educação Física Escolar e sobre as temáticas que envolvem saúde. Com o movimento humano, objeto da Educação Física na escola, percebemos essa conexão a partir do que diz Foucault (1993, p.146): “o domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo”.

Percebemos que o corpo é reificado, mas não em todas as suas nuances, não em todos os seus perímetros, circunferências e pontos enrugados. Para constituir-se como núcleo da felicidade de um ser, ele tem que ser como Foucault (1979, p. 147) dizia: “Fique nu [...] mas seja magro, bonito e bronzeado [...]”. Ou seja, o olhar hoje lançado sobre o enrugado e o adiposo responde a mandatos morais, rígidos e implacáveis que validam apenas o liso e o

jovem, mesmo que sexagenários, mas, se aparência assim for, será validada, pois a moral da “boa forma” que proporciona a nudez e a ausência de vergonha para mostrar seu corpo, numa supervisibilidade, exige “[...] contornos planos e relevos bem sarados, como os da pele plástica da boneca Barbie ou como os desenhos bidimensionais dos quadrinhos” (SIBILA, 2012, p. 157).

O que vemos é um grande arcabouço semiótico que constrói um mito do corpo moldável, perfeito, magro, liso, jovem e viril, um conjunto de relações que lança um olhar seletivo, que aceita apenas um modelo por vez. E a vez agora é a do que o seu corpo é a sua identidade. Identidade essa imaginada a partir dos dispositivos midiáticos que alavancam um mercado financeiro alimentado por corpos sedentos de moldes, que buscam a perfeição e consomem as revistas de receitas de corpos perfeitos, ou seja, de “felicidade”, e buscando, insaciavelmente, ser alguém no mundo. Alguém de corpo jovem e bonito.

Estas relações entre corpo e saúde são negociadas dentro da escola e nas aulas de EFE, que é uma disciplina com inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas e operações a partir de distintas concepções sobre o corpo, o movimento e o sujeito. A Educação Física é a área do conhecimento interdisciplinar que aborda, sobretudo, um viés historicista sobre as manifestações corporais do homem na busca da consciência corporal. Contudo, isso ocorre com um forte caráter biomédico e que ainda desenvolve suas atividades em meio à conflituosa relação entre os vieses biológico, fisiológico e motor, em contraposição aos de cunho pedagógico e de *self* corporal que, por vezes, pode reforçar um panorama de intensa inteligibilidade corporal em detrimento de um corpo que, em nosso pensar, precisa sentir, criar e se reorganizar.

Estas discussões que tencionam corpo, poder, saúde, educação e as aulas de EFE são necessárias e urgentes, sobretudo pela assertiva de que nas últimas décadas os discursos que narram as atividades corporais da Educação Física e os esportes, como campo eminentemente dos mais fortes fisicamente, vêm sofrendo cisões, e a emergência/legitimação de um novo paradigma que envolve a discussão sobre inclusão e igualdade vem ganhando espaço (BRASIL, 1998a).

Investigar transversalidades entre corpo, educação e as aulas de Educação Física na escola é importante por conta da perceptível dualidade entre as formas dos corpos e as práticas corporais. A ditadura dos corpos moldáveis, padronizados e perfeitos é construída na sociedade, na escola e nas aulas de Educação Física. E, nessa construção, o corpo é um vetor importantíssimo. Por isso, esta pesquisa é um desafio. Um desafio de problematizar o espaço, o tempo, os lugares, o corpo e as gestualidades, explorar saberes, poderes e conhecimentos

dentro de um instituto social que é a escola. Neste contexto, “Sob a iluminação da vida cotidiana, o relevo do corpo é mitigado e o sujeito se vê em uma relação de transparência consigo mesmo” (LE BRETON, 2013, p. 153). Por isso, as relações entre Educação Física Escolar, corpo, saúde e qualidade de vida devem ser cada vez mais exploradas. O corpo e suas relações com a saúde e QV devem ser colocados cada vez mais em cena. E quando o corpo entra em cena, torna-se um corpo vivo, vibrátil e sensível, que resiste à dominação, que atravessa as representações simbólicas. E isso é o que importa. A repressão e a insurgência às representações de corpo têm o poder de dismantelar a tradição impositiva, conservadora e sectária dos modelos de corpo colonizados pela esportivização reinante no ensino médio escolar.

Para estimular os processos de reflexão que desenvolvemos nesta Tese, defendemos uma política de reconhecimento do corpo e do seu estado de saúde que não se distancie da experiência sensível e não poderíamos deixar de recorrer à Deleuze (1974) e Deleuze e Guattari (1996). Em suas contribuições literárias, procuram sempre afetar, fazem-nos sentir por vias da complexidade e da ampliação de nossas percepções.

Percebemos em Deleuze (1974), quando trata da lógica do sentido, que nossas percepções somente serão ampliadas se nos destituirmos das lógicas do senso comum, se conseguirmos praticar a loucura, a monstruosidade e o estranhamento, pois o novo acontece nesse momento. Momento em que novos conceitos são criados a partir dessas experiências. Assim, a desterritorialização do conceito de saúde do corpo vai acontecer com as experiências do corpo. Pensamos aqui um conceito de saúde que não se coaduna com os processos de tratamento curativos, preventivos e que nos protegem do medo, da dor e da ansiedade. Ao contrário, a saúde do corpo tratada por nós é aquela que possibilita sustentar uma existência que é contraditória, paradoxal, sofrida, sutil, minuciosa.

Deste contexto, tentamos capturar as relações dessas possibilidades às diversas manifestações da Educação Física e encontramos um coletivo de pensamento em que a ciência contemporânea trata as atividades físicas como a redenção para a aquisição e manutenção da saúde. Pensando nesta conjuntura educacional, de saúde e QV que a Educação Física se insere, propomos nesta Tese uma contribuição epistemológica que absorva, também, possibilidades de uma filosofia crítica da corporeidade. Por isso, propomos um olhar diverso. Um olhar que não seja o que percebe as diversas práticas de exercícios físicos ajustadas a um processo de colonização, que orienta e determina como o seu corpo tem que funcionar, pois isso, na melhor das hipóteses, trará prevenção de doenças e/ou manutenção do estado de saúde física que o seu corpo precisa para longevizar.

O corpo e a construção da corpografia que defendemos, sobretudo com as aulas de EFES, acontece a partir das afetações corporais e das experiências sensíveis, que possibilitam transformações dos significados das práticas físicas voltadas para o sentido da existência. A prática de atividades físicas que afetam o corpo são processos para o melhoramento de sua singularidade e não para dar conta de um funcionamento social em que todos devem fazer isso ou aquilo, estar aqui ou ali, comer isso ou aquilo e praticar esse ou aquele esporte. O que não valoriza a singularidade do corpo termina por dificultar o acesso àquilo que o constitui.

A apresentação dessas corpografias tem o intento de nos aproximar dos problemas de pesquisa tensionados ao longo da Tese, especialmente àqueles que conectam corpo, saúde, QV e Educação Física. Por isso privilegiamos a saúde sensível, o conhecimento e a experiência criadora, pois essa prática se coaduna com um conjunto diverso de atividades físicas que se caracterizam por serem intimistas, pessoais. Essas práticas têm o poder de libertar, de proporcionar a sensibilidade das capacidades singulares do corpo. O importante é que o movimento tenha a função de resgatar no corpo a experiência da sensação, que transforma o pensamento, enriquecendo-o, engravidando-o, fazendo com que ele ultrapasse os limites do corpo, que vão além da pele, pois será um corpo atravessado.

2.2.2 Saúde

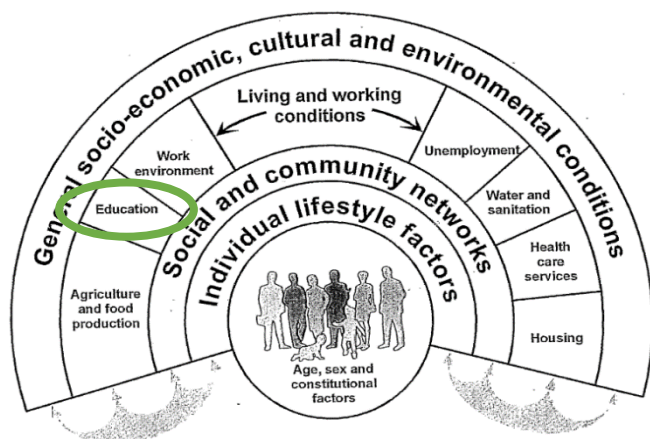
Temos que evidenciar a extinção da forma de considerar a saúde apenas como ausência de doenças. É preciso também avançar quanto a considerá-la como bem-estar físico, mental e social – conceito da OMS ainda da década de 40 do século XX, pois parece que essa tríade é utópica, não define o que é bem-estar, sendo, por vezes tautológica e carente de um dinamismo necessário às mudanças desta nossa contemporaneidade. Um tempo em que as formas de organização social, seus contextos históricos construídos e as mudanças nos modos de vida carecem de maior amplitude nas discussões sobre saúde.

Como condição humana é, em essência, o que pensamos sobre saúde. Um estado condicional que, como já ponderava Nahas (2001), pode ser positivo ou negativo. Em primeiro, satisfatória, proveitosa e de bem-estar, sobretudo, quando relacionada aos aspectos físicos, sociais e psicológicos, a saúde é considerada positiva. Em contrapartida, esse estado pode se aproximar da morbidade ou da mortalidade prematura, caracterizando-a como uma saúde negativa. Neste entremeio, escolhemos considerar uma abordagem que entende o conceito de saúde a partir de suas possibilidades de prevenção e promoção no ambiente escolar e, assim, desenvolvemos discussões que privilegiam esta visão.

A partir desta decisão, trazemos notas de Harada (2016) que fala da I Conferência Internacional de Promoção da Saúde, que aconteceu no Canadá e apresentou como resultados a Carta de Ottawa. Nela, a saúde é concebida como um estado de bem-estar físico, mental e social que deve ser identificado, aspirado e satisfeito a partir de necessidades que modifiquem favoravelmente o meio ambiente. A saúde está intimamente relacionada às condições de vida do ser humano, sobretudo por sua vinculação aos elementos físicos, psicológicos e sociais em direção a uma vida saudável. Esta perspectiva aproxima-se do conceito de promoção da saúde que procura fortalecer a ideia de autonomia dos indivíduos e seus grupos sociais. No entanto, para Czeresnia (2003), as políticas públicas intersetoriais voltadas para a melhoria da QV das populações também podem elencar o *hall* de discursos para a promoção da saúde, além de abarcar a perspectiva da autonomia individual, amplia e acessa as perspectivas local e global.

Saúde e sua relação com o adoecimento também compõem as ponderações da autora. Ainda mais quando percebe em suas relações semânticas, mediadas pela linguagem como formas pelas quais a vida se manifesta. O fenômeno concreto do adoecer relaciona-se com a subjetividade da experiência da doença e a objetividade de seu conceito. Esta perspectiva é fundamental para se pensar a prevenção da saúde. Assim, neste entremeio entre prevenção e promoção da saúde, pensamos as aulas de EFE como instrumento/momento/possibilidade de preparar, chegar antes de, impedir fatores nocivos a uma vida com qualidade, ao mesmo tempo em que a concebemos de maneira mais ampla: impulsionando, fomentando, originando, gerando condições para uma vida saudável e com qualidade. A EFE, em complementaridade a diversos fatores, pode promover o fortalecimento das capacidades individual e coletiva, para que sujeitos e coletividades saibam pensar, refletir e lidar melhor com os muitos determinantes sociais de saúde.

Figura 1. Modelo de Dahlgren e Whitehead: influência em camadas e fatores determinantes.



Fonte: Dahlgren e Whitehead (2006, p.11, marcação de destaque nossa).

Se pensarmos a saúde como resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso a bens móveis e imóveis e acesso a serviços de saúde, devemos considerar que ela possui determinantes sociais.

Deste contexto de determinantes, a pensar como a educação e a EFE estão especificamente inseridas, percebemos que o projeto de vida dos indivíduos é um processo, sobretudo, um processo educativo que pode levar à saúde do homem. Essa lógica compõe o que Déjours (1993, p.49) entende por saúde. Para ele “[...] saúde é a capacidade de cada homem, mulher ou criança criar e lutar pelo seu projeto de vida pessoal e original, em direção ao bem-estar”. A perspectiva educacional abordada pelo autor coaduna-se com a auto formação, em que o indivíduo é agente de sua saúde, por sua luta e criação, em perspectiva educacional permanente e comunitária.

Ainda, se as condições de vida, trabalho e educação se relacionam com a situação de saúde do indivíduo, os itinerários, vivências e experiência educacionais, e aqui, as mais relacionadas a uma holística do corpo são essenciais para uma autodeterminação dos estudantes, a partir de sua consciência, sua atitude e suas práticas corporais.

2.2.3 Qualidade de vida

Seidl e Zanon (2004), ao pesquisar aspectos conceituais e metodológicos da relação entre saúde e QV, apresentam QV como um constructo eminentemente interdisciplinar, com contribuições indispensáveis de diferentes áreas do saber. As autoras evidenciam as contribuições dos estudos sobre QV para a área da saúde, no entanto, também percebemos que as abordagens educacionais constroem e são construídas por discussões sobre essa temática, pois os processos de educação formal e não formal que vivenciamos cotidianamente têm repercussão no modo como vivemos e o que sentimos sobre nossas vidas. Assim, reiteramos que não somente a saúde, mas também a educação, são determinantes sociais da QV das pessoas.

Por um conceito globalizante, relacionado à satisfação ou insatisfação com a vida, a QV passa a ser explorada em meados da década de 80 do século passado. De lá para cá, o fracionamento conceitual foi uma tônica, ganhando espaço a observação de habilidades funcionais e ligadas à saúde, por isso, a perspectiva de QVRS ganha força nas atuais pesquisas. (SEIDL; ZANON, 2004)

A saúde é um componente da QV e, assim, asseveramos nossa percepção, por meio do conceito acolhido para entender essa relação. É o conceito de Guiteras e Bayés (1993, p. 179) que assim dizem: Qualidade de Vida “É a valoração subjetiva que o paciente faz de diferentes aspectos de sua vida, em relação ao seu estado de saúde”. Nesta perspectiva, percebemos uma valoração da percepção do indivíduo a respeito do seu posicionamento de vida, em relação às mais diversas variantes relacionadas ao seu cotidiano. Ou seja, relações culturais, sociais, políticas e econômicas também estão inseridas e mitigadas com aspirações, preocupações, valores e objetivos de vida na construção de formas para avaliar a QV do sujeito.

A escola, enquanto *locus* de cuidado em saúde e QV, oportuniza a educação por meio da construção de conhecimentos e de saberes interdisciplinares. É a construção de uma cultura escolar que considera a prevenção e a promoção da saúde e da QV como constituintes importantes do currículo, alicerçada pelas aulas de Educação Física, que vemos como potência de discussão neste cenário de pesquisa.

Uma exploração teórica sobre as tendências e abordagens pedagógicas da EFE nos fez entender que, em maior ou menor grau, todas as vertentes epistemológicas têm na saúde, seja como meio, seja como fim, um escopo de aquisição. Assim, o desenvolvimento de atividades motoras e relacionadas à saúde, em conjunto, são as características mais transdisciplinares de todas as abordagens. Todavia, isso não nos convence ser suficiente.

Os agravos à saúde, advindos das transformações contemporâneas, são sensíveis. O sedentarismo e a inatividade física cotidiana favorecem a prevalência de indivíduos mais estressados, com doenças cardiovasculares e distúrbios de diversas ordens anátomo-fisiológicas como, por exemplo, a obesidade. Desta forma, como apontam Milanezi e Grego (2004, p. 210), “Torna-se necessário, portanto, esclarecer o real significado da atividade física relacionada à aquisição de condições orgânicas imprescindíveis à saúde, tais como resistência geral, o condicionamento físico ideal e, conseqüentemente, a melhor Qualidade de Vida”.

Atividades físicas dentro e fora da escola são necessárias. O monopólio da **esportivização** nas aulas deve ser repensado, pois as atividades esportivas estão se tornando um fim em si mesmas. Além disto, os menos aptos estão abandonando as aulas na escola. O prazer durante as aulas é essencial e pode estar sempre em meio ao desenvolvimento de qualidades físicas como a flexibilidade, a força, a resistência e a coordenação. Nas aulas de EFE, temas relacionados à saúde devem ser abordados a partir de diferentes aspectos: biomédico, social, sensível e crítico, pois um indivíduo crítico, emancipado, com consciência corporal e saúde é o caminho para uma EFE que privilegie o sujeito integral.

O conhecimento sobre o corpo e o movimento, a diversidade de vivências e experiências proporcionadas pelas aulas de Educação Física, suas sociabilidades, afetos constituídos no desenvolvimento das dinâmicas pedagógicas são aspectos que nos remetem a uma contribuição significativa com a prevenção e a promoção da saúde e, conseqüentemente, com a melhoria da QV dos escolares.

Assim, entendemos ser necessário retomar alguns princípios da Saúde Renovada. Mas ir além, associá-los a outros e fazer uma atualização destes princípios em relação às novas dinâmicas sociais contemporâneas. Nesta perspectiva, a linearidade no desenvolvimento das atividades é uma característica marcante, possível de ser reposicionada. No entanto, a forte relação dessa abordagem com a aptidão física e a saúde é essencial para a melhoria da QV. Suas atividades objetivam informar e promover a prática regular e programada de exercícios físicos, refletir sobre as atitudes dos educandos sobre seu corpo e saúde, sem negligenciar a inclusão, que é uma defesa incondicional da abordagem.

Muitos questionamentos foram amadurecidos no desenvolvimento desta Tese, como a questão das relações entre saúde e estética como disciplina de corpo, as desigualdades socioeconômicas, a nutrição, o lazer e a educação como componentes do estado de saúde e da QV. A imersão na cultura corporal do movimento e a atenção às dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais relacionadas à saúde já se apresentam como um caminho fortuito para a melhoria na QV. No entanto, isso não pode estar dissociado da capacidade que o aluno pode desenvolver, além de interferir em sua própria realidade social.

Neste contexto, o espaço/tempo em que se desenvolve a EFE possui suas limitações, assim como, as demais disciplinas. Não obstante, é premente a abordagem de temas correlatos e um planejamento que consiga inserir melhor entendimento do soma e da melhoria da QV, nas aulas, práticas e conteúdos referentes à promoção e à aquisição de saúde. Por isso, entendemos que o desenvolvimento de atividades escolares que privilegiem as orientações dos PCN, da BNCC e das prerrogativas defendidas pela abordagem pedagógica da Saúde Renovada são alternativas satisfatórias para a promoção da saúde e da QV na escola, sob a égide da Educação Física como determinante social importante desse processo, entretanto isso não é o suficiente.

É preciso que conteúdos, orientações e objetivos como os da ES auxiliem, mediem e participem da formação de um educando mais consciente corporalmente, mais crítico quanto à relação que seu corpo pode estabelecer com o ambiente, com mais saúde e QV relacionada à saúde potencializados. Por isso nossa proposta de uma EFES.

3 EDUCAÇÃO SOMÁTICA

“Sentir e observar são duas vias que devem interagir constantemente e dialeticamente. Para mudar o olhar sobre si, os outros e as coisas, é necessário adquirir esta faculdade de poder simultaneamente sentir o próprio corpo, observar a manter a consciência do movimento”.

Gerda Alexander

O sentido para escolher a Educação Somática como conjunto complexo de atividades corpóreas importantes e significativas para a melhoria na QVRS, com ressignificações positivas sobre as representações simbólicas dos corpos e a saúde de jovens escolares maranhenses é tributário de reflexões acadêmicas ao longo de nossa jornada profissional como professor de Educação Física de escola pública no Maranhão.

Nossas vivências, dentro e fora da escola de ensino médio, possibilitaram a percepção de que a escola é uma rede de relações. Relações entre sujeitos ativos, caracterizados por suas irrepetibilidades, contudo, imersos em ambiência de reprodutibilidades. A reprodução dos movimentos, dos corpos, dos gestos, dos gostos e a inconsciência de seus constituintes marcam esta contemporaneidade da visão. Nestes dias, olhar, ver e ser visto, se notabilizam pela supremacia em relação aos outros sentidos humanos, sobretudo ao tato, à sensação do corpo que parece mais estar constantemente anestesiado pelas visualidades. O entorpecimento visual capaz de automatizar nossos modos de agir e movimentar promove a dissociação de importantes experiências de corpo-eu e deste com o mundo e seu corpo social.

3.1 ONTOGENIA EPISTEMOLÓGICA

Nosso direcionamento epistemológico para entender a ES é fortemente filiado às práticas, estudos e publicações da professora Débora Pereira Bolsanello (2016, 2015, 2013, 2011a, 2011b, 2010, 2005), Gerda Alexander (1991), Thérèse Bertherat (2001), Regina Vieira (2009), Frederick Matthias Alexander (1995), Maria Emília Mendonça (2000), André Trindade (2016) e Gunna Brieghel-Müller (1998), profícuos estudiosos, criadores e disseminadores de métodos e técnicas que compõem o arcabouço teórico-prático da ES por longo tempo, disseminadores dos movimentos e experimentações e entusiastas da aplicação dessas técnicas por todo o mundo.

A Educação Somática nos interessou como abordagem teórico-metodológica para esta investigação por todo o pensamento holístico e monista que temos desenvolvido, defendido e

estudado ao longo dos últimos oito anos, ora despreziosamente, ora com afinco, mas sobretudo por sua aproximação com as questões de corpo, saúde e qualidade de vida, por todas as suas possibilidades de educação e reeducação deste complexo que consideramos o soma. E, por assim pensar, apresentamos a seguir um breve percurso da Educação Somática como epistemologia que fundamenta teórico-praticamente nossa pesquisa.

Os métodos que compõem o campo teórico-prático da Educação Somática se estruturam a partir do início do século XX na Europa e na América do Norte. Cada método tem conceito e linguagem próprios, porém todos focalizam um ponto comum: utilizar o movimento do corpo de maneira pedagógica tanto para a manutenção da qualidade de vida, quanto para a recuperação ou a prevenção de estados patológicos/difuncionais. (BOLSANELLO, 2010, p. 9)

O coletivo de pensamento (FLECK, 2010) da Educação Somática possui bases sólidas na América do Norte, sobretudo no Canadá, e na Europa, onde muitos de seus representantes construíram teórico-metodologicamente seus estilos de pensamento. Entretanto, este estilo de pensamento somático foi sendo disseminado em todo o mundo durante o século XX e obtendo cada vez mais adeptos no Brasil neste início de século XXI.

É importante destacar que este estilo de pensamento foi construído em bases experimentais, com a pesquisa experiencial que privilegiou e privilegia a experiência corpórea que constitui seus praticantes em sujeitos reflexivos, em praticantes pesquisadores, em pesquisadores de seus corpos.

Os métodos somáticos possuem uma temporalidade anterior ao desenvolvimento do termo “Educação Somática”, que foi fortalecido e passou a ser considerado um conceito a partir das décadas de 70 e 80 do século XX, quando Thomas Hanna ressignifica os termos “soma” e “somático”, caracterizando-os como processos de interação sinestésica entre consciência, biologia e ambiente (BOLSANELLO, 2010).

Neste contexto, uma busca exploratória bibliográfica, realizada nos primeiros meses de 2018, fez com que identificássemos as linhas teórico-práticas/disciplinas que possuem, em comum, princípios de Educação Somática. Essas técnicas, métodos ou abordagens que relacionamos a seguir (e não são todas), juntamente com seus criadores, possuem especificidades que as diferenciam em alguns pontos, desenvolvem conceitos próprios e linguagens específicas que são disseminadas por seus criadores e profissionais com formação adequada para sua utilização com pessoas. Entretanto, esses métodos/técnicas/abordagens/disciplinas possuem bases e fundamentos da Educação Somática e a Educação Somática é construída pelo desenvolvimento de todos eles, seja de forma conjunta, sejam aplicados isoladamente. Eles são:

- 1) **Técnica Alexander** (F. Matthias Alexander)
- 2) Método Feldenkrais® (Moshe Feldenkrais)
- 3) **Ginástica Holística** (Elsa Glinder e Lily Ehrenfried)
- 4) Bartenieff (Irmgard Bartenieff)
- 5) Somato-psicopedagogia (Danis Bois)
- 6) **Antiginástica®** (Thérèse Bertherat)
- 7) Continuum (Emilie Conrad)
- 8) Pilates (Joseph Pilates)
- 9) Body-mind Centering (Bonnie Bainbridge Cohen)
- 10) G.D.S. Global Distribution System – (Godeliev Denys Struyf)
- 11) **Eutonia** (Gerda Alexander)
- 12) Somaritmos (Ninoska Gómez)
- 13) Sistema Postural Seijas (Rubén Seijas)
- 14) Método Gyrotonic® - (Julio Horvath)
- 15) Metodologia Angel Vianna / Técnica Klaus Vianna (Angel Vianna e Klaus Vianna)
- 16) Método Ivaldo Bertazzo (Ivaldo Bertazzo)
- 17) Rolfing® - Integração Estrutural (Ida P. Rolf)
- 18) Movimentos Integrativos® (Beatriz Ocougne)
- 19) Ideokinesis (Mabel Todd)
- 20) Kinetic Awareness (Elaine Summers)
- 21) Skinner Releasing Technique (Joan Skinner)
- 22) Topf Technique® (Nancy Topf)
- 23) Esferokinesis (Silvia Mamana)
- 24) Coordenação Motora (Suzanne Piret e Marie Madeleine Béziers)
- 25) **Educação Somática** (Débora Pereira Bolsanello)

Entendendo que a amplitude de perspectivas teóricas e práticas inviabilizaria sua aplicação na intervenção pedagógica que planejamos para nossas aulas com jovens escolares de ensino médio no ano de 2018, esclarecemos que o conjunto de exercícios/movimentos/mobilizações/teorias/técnicas utilizadas nesta pesquisa foi orientado por cinco disciplinas deste conjunto: 1) Técnica Alexander; 2) Eutonia; 3) Ginástica Holística; 4) Antiginástica; e 5) Educação Somática de Débora Pereira Bolsanello (apesar da autora não considerar suas aplicações, tacitamente, um método de Educação Somática diferenciado, pois se autodeclara da linhagem da Antiginástica, aqui passamos a considerar, para fins didáticos e analíticos, por conta da sua produção Educação Somática: ecologia do movimento humano, uma produção teórico-metodológica bem definida e na qual orientou as aulas da Oficina de Educação Somática).

3.1.1 A Técnica Alexander

Segundo Reveilleau (2013, p.62) “A Técnica Alexander é um trabalho prático de reeducação psicofísica que ensina como o corpo e a mente podem funcionar juntos, criando mudanças nos padrões mentais de postura e movimento propiciando um melhor desempenho de todas as atividades diárias”.

Esta técnica foi desenvolvida no final do século XIX pelo ator australiano Frederick Matthias Alexander (1869-1955), nascido na Tasmânia e que, por conta de problemas respiratórios e perdas momentâneas da voz não diagnosticados corretamente por médicos, iniciou uma busca exploratória em seu próprio corpo à procura de respostas. Identificou padrões físicos insatisfatórios ligados a padrões mentais que o faziam ter uma rouquidão durante suas apresentações teatrais e dificuldades de respirar após elas (REVEILLEAU, 2013).

A Técnica Alexander ocupa lugar de destaque dentro do coletivo de pensamento da Educação Somática e, para nós, foi um investimento importante no desenvolvimento das aulas de EFES. Destacamos sua contribuição dessa forma porque foi a técnica que serviu como preparação para a realização de vários movimentos.

A observação da respiração e sua conexão com as outras partes do corpo, sua potência para aumentar a consciência corporal e ter uma direção satisfatória do uso dos mecanismos que organizam o movimento fez desta técnica um marco na medicina, sendo disseminada posteriormente na Inglaterra (1909) e nos Estados Unidos da América durante a Primeira Guerra Mundial.

Esta técnica influenciou vários campos da ciência, mas obteve destaque na Medicina, na Fisioterapia e na Educação. O próprio Jonh Dewey (filósofo e educador estadunidense) afirmou, segundo Reveilleau (2013, p.63), que “A Técnica Alexander estava para a educação na mesma relação que a educação estava para todas as outras atividades humanas”. E por isso, o australiano tentou inserir sua técnica no sistema de ensino público da Inglaterra. Contudo, apesar dos bons resultados com as crianças, não obteve sucesso na implantação.

Todavia, a partir de 1930, sua técnica passou a ser disseminada e, em Londres, aconteceu o primeiro curso de formação de professores. Desde então, a técnica que considerou o ser humano como unidade psicofísica influenciou diversas outras técnicas, sendo considerado um dos métodos fundamentais da Educação Somática.

Sua obra é voltada para a mudança nos usos do corpo para evitar tensões, mudanças de pensamento para atingir mudanças do uso corporal, atingindo um uso satisfatório de si mesmo. Matthias Alexander escreveu quatro livros:

- 1) A suprema herança do homem (1910)
- 2) Controle consciente constitutivo do indivíduo (1923)
- 3) O uso de si mesmo (1932)
- 4) A constante universal da vida (1941)

Uma das profissionais e mais consistentes disseminadoras da Técnica Alexander no Brasil, Regina Vieira, afirma que após sua formação na técnica passou a entendê-la melhor, a entendê-la como uma revolução, pois constatou com seus estudos e suas vivências que a técnica aumenta a consciência corporal e aperfeiçoa o equilíbrio e a coordenação. Para a autora, “Aprende-se na técnica de Alexander a identificar e combinar o não-fazer com o fazer. O enunciado pode parecer simples, mas o aprendizado é assaz sofisticado” (VIEIRA, 2009, p. 42)

Matthias Alexander desenvolveu seis conceitos que orientam sua técnica: 1) Força do hábito; 2) Uso e funcionamento; 3) Meios pelos quais; 4) Controle Primordial; 5) Apreciação sensorial imprecisa; e 6) Inibição e direção. Esses conceitos direcionam todo o seu fazer pedagógico de reorganização orgânica do indivíduo. O autor era um defensor de que seu método fosse desenvolvido nas escolas, na educação de crianças, pois nesta fase do desenvolvimento humano, mais do que nas outras, a repercussão dos efeitos da dissolução da relação corpo-mente é maior, sobremaneira por ideias preconcebidas, inculcadas nas crianças.

Dois pensamentos formam o alicerce para o desenvolvimento da Técnica Alexander, eles são: inibição e direção, que são mecanismos do sistema nervoso que Alexander aprendeu a estimular para melhorar a coordenação motora. Esse processo é desenvolvido porque Alexander entendia que para redirecionar o movimento era preciso desfazer o automatismo das respostas corporais (VIEIRA, 2009).

Em resumo, Vieira (2009, p. 58) aponta o cerne da atuação do professor a utilizar a Técnica Alexander. Para a autora:

A técnica de Alexander trabalha a percepção que se tem do próprio corpo. O toque do profissional ajuda a pessoa desfazer a tensão excessiva que está interferindo no sistema, e o indivíduo sente e percebe o corpo mais livre para o movimento. Nesse momento a sua representação interna está sendo automaticamente trabalhada. Pode-se dizer que a mão do professor da técnica é a *mão que sugere o pensar*. (Grifos da autora)

Evidenciamos que, nesta Tese, a fundamentação teórico-prática mais influente foi a da obra Técnica de Alexander: postura, equilíbrio e movimento, de Regina Vieira.

3.1.2 A Eutonia

A Eutonia, assim como a Técnica de Alexander e tantos outros métodos de Educação Somática, foi concebida em moldes de resistência aos gestos mecânicos, estereotipados e de imitação realizados pelo homem. Sua criadora foi a alemã Gerda Alexander (1908-1994) que, assim como Matthias Alexander, desenvolveu técnicas para melhor se movimentar por conta de limitações com sua saúde. Uma endocardite exigia uma série de limitações à bailarina profissional que passou a observar melhor o “como” se movimentava.

A passividade muscular é um dos marcos desse método, pois Gerda Alexander passou a entender que despendia muita força para realizar movimentos que não dependiam de tanto esforço. Para isso, inaugurou o termo Eutonia que representa “bom tônus”.

Segundo Bortolo (2013), Gerda Alexander foi assistente de Jacques Dalcroze¹¹. Formou-se como professora de rítmica e fundou a *The Gerda Alexander School*, em 1940, na cidade de Copenhague, Dinamarca. Esta é a primeira escola profissional em Eutonia. Em 1987, Berta Vishiretz, formada por Gerda, fundou a Escola de Eutonia da América Latina, em Buenos Aires – Argentina e, posteriormente, em 1995, formou os primeiros profissionais brasileiros em São Paulo.

Neste contexto é importante destacar a obra escrita por Gerda Alexander em 1930, publicada somente em 1976, *Eutonia – um caminho para a percepção corporal*. O texto é fundamentado em suas investigações e sua terapia pedagógica.

Atualmente, há uma sede da Escola de Eutonia da América Latina no Brasil, assim como a Associação Brasileira de Eutonia. Nesta Tese, a fundamentação teórico-prática mais influente foi a de Gunna Brieghel-Müller, por meio de sua obra: *Eutonia e Relaxamento*.

Desta forma, recorreremos à Brieghel-Müller (1998, p. 11) para entender sobre a fundamentação do método Eutonia. Para a autora a Eutonia,

[...] é um método no qual todo movimento é realizado com um mínimo de energia e um máximo de eficácia deixando as funções vitais prosseguirem normalmente. Os movimentos não devem atrapalhar a circulação do sangue, a respiração, nem as outras funções dependentes do sistema nervoso vegetativo. Os movimentos realizados na eutonia são chamados, por vezes, de movimentos orgânicos. De acordo com essa terminologia, a palavra *orgânico* indica precisamente, que todos os órgãos trabalham harmonicamente e todo organismo trabalha como uma unidade. (Grifo da autora)

Por conta desta perspectiva é que a Eutonia foi um dos métodos de Educação Somática que usamos para o desenvolvimento das aulas de EFES. Também pelo que Gerda Alexander defende:

A eutonia aplica-se a diversos domínios pedagógicos e terapêuticos. Na pedagogia, é empregada em jardins-de-infância (sic) e em escolas para crianças normais ou para deficientes físicos e pessoas com distúrbios comportamentais, ainda, como técnica de formação de esportistas, de **professores de Educação Física**, e também em rítmica, música e dança; é empregada nas escolas de arte dramática e como método psicoprofilático do parto (ALEXANDER, 1998, p. 9. Grifo nosso).

Neste contexto conceitual e a partir das explorações teórico-práticas realizadas pela Eutonia, percebemos sua potência pedagógica para compor as aulas de EFES, pois a busca pela regulação tônica é primordial para a realização dos movimentos com eficiência e eficácia

¹¹ Emile Jacques Dalcroze (Austriaco:1865-1950), criador da rítmica na música. Inaugurou, na Suíça, a junção da realização de movimentos com música, desenvolvendo o termo corpo-mente e influenciou o que hoje conhecemos como ginástica rítmica. Para ele “*Não ouvimos a música só com os nossos ouvidos, ela ressoa no corpo inteiro, no cérebro e no coração*” Rosângela Lambert. Disponível em: < <https://www.terradamusica.com/dalcroze/>> Acesso em: 10 ago. 2018.

desejadas. Para além disso, é patente que as técnicas defendidas pela Eutonia se constituem como experiências formativas e que promovem aprendizagens relacionadas às modificações de tónus muscular e ao constante questionamento sobre como realizamos os movimentos, como dormimos, sentamos, deitamos, corremos, andamos... E ao principal questionamento da Eutonia: como interferir no tónus? Como flexibilizar e ajustá-lo ao nosso organismo?

Para Ferreira-Santos (2013, p.96), “[...] o objetivo da eutonia é assegurar que o aluno possa descobrir e explorar seu potencial máximo, tendo em vista as suas possibilidades físicas, emocionais e sociais”, e continua nos esclarecendo o porquê de elegermos a Eutonia como um dos métodos de Educação Somática a investir em nossas aulas de EFES.

Na Eutonia, todo processo pedagógico, ou de tratamento, é desenvolvido em aulas individuais e grupais; as aulas-tratamento são, em geral, individuais. O eutonista está habilitado para dar aulas em empresas, **escolas**, faculdades, casa do aluno e hospital, se for necessário. Em aula propõe as consignas; nunca é modelo dos exercícios para não induzir a forma de realizá-los. O importante é que cada aluno, em seu espaço de tempo, sinta e perceba a capacidade que tem de pesquisar como é a dinâmica sensível de seu organismo (FERREIRA-SANTOS, 2013, p. 96. Grifo nosso).

Neste contexto, evidenciamos que alguns aspectos teórico-práticos de Eutonia dirigiram parte das aulas desenvolvidas na Oficina de Educação Somática, sobretudo o caminho metodológico proposto por Brieghel-Müller (1998), que apresenta orientações sobre o repouso (passividade), as posições de controle, as técnicas de concentração, a postura, a respiração e as causas e técnicas para o combate às tensões.

3.1.3 A Ginástica Holística

A Ginástica Holística é um método de Educação Somática organizado, introduzido na França em 1933 e difundido mundialmente pela médica e fisioterapeuta alemã Lily Ehrenfried (1896-1994), que estabeleceu em seu trabalho e obra a relação entre o movimento corporal e as emoções.

Não obstante a esta determinação histórico-epistemológica e, em decorrência de nossa exploração bibliográfica, compreendemos que a formadora e maior influência da doutora Ehrenfried foi Elsa Glinder (1885-1961), também alemã, que desenvolveu a hipervalorização do “Eu” como palavra que assume contornos de sinonímia de termos como alma, psique, mente, sentimento, corpo-mente, subconsciência e individualidade. Para Mendonça (2000), Elsa Glinder é criadora da Ginástica Holística, método desenvolvido pela Dra. Ehrenfried.

Elsa Glinder “[...] achava a Educação Física uma matéria a se explorar e refinar para ser utilizada com qualidade como instrumento de modificação para os seres humanos”

(LACOMBE, 2013, p. 228). Por isso nossa aproximação e eleição deste método para compor fundamentos das aulas ministradas em nossa Oficina de Educação Somática.

Bolsanello (2013) insere Elsa Glinder em sua linhagem de conhecimentos que dissemina com seus alunos, compondo epistemologicamente as 21 aulas que serviram de base e aplicação da Educação Somática em nossa pesquisa. Para a autora, Elsa Glinder influenciou grandes nomes da Educação Somática e da psicoterapia corporal no mundo. Entretanto, não é tão difundida no meio acadêmico porque não sistematizou seu método. A descrição e o delineamento de seu método não foram organizados e publicados. Assim, o método ficou vivo na memória e foi repassado posteriormente por seus discípulos como Lily Ehrenfried, com a sistematização da Ginástica Holística.

A Ginástica Holística é identificada por um símbolo: o indalo, uma pintura rupestre identificada na Almería, Espanha. Pré-histórica e datada do período neolítico, representa uma figura humana com os braços estendidos em um arco sobre suas mãos. Representa, também, a região espanhola e alguns a tem por divindade. Todavia, seu significado para a Ginástica Holística é o de “[...] valorização do indivíduo e o conhecimento do seu próprio corpo. Proporciona qualidade de vida e estrutura física e psicológica para ser forte e lidar com os desafios do cotidiano. Proteger-se” (LACOMBE, 2013, p. 229).

O sentido etimológico do termo Ginástica Holística é orientado pela realização de movimentos que afetam a pessoa como um todo.

Ginástica: arte de fortalecer e flexibilizar o corpo através de exercícios apropriados.

Holística: neologismo do termo grego *holos* – que concerne ao todo.

Para Soter e Lacombe (2013, p. 239), esse método:

[...] aborda, simultaneamente, aspectos motores, sensoriais, perceptivos e cognitivos da pessoa em questão. Seu foco é o de trabalhar o corpo humano, respeitando e estimulando um bom alinhamento osteomioarticular, sempre levando em conta as características e os limites de cada indivíduo.

É um método de trabalho corporal que possui três níveis: 1) pedagógico; 2) preventivo; e 3) terapêutico. Nossa intervenção se apropriou de contribuições do método apenas nos níveis pedagógico (com a promoção do autoconhecimento, integração e cumplicidade corporal) e preventivo (com a globalidade de seus movimentos).

O método propõe três eixos de atuação no corpo que levam sempre em consideração a comparação consigo mesmo e a descoberta das potencialidades individuais de cada um. Eles são: 1) a respiração espontânea; 2) a tonicidade; e 3) o equilíbrio global. Além desses eixos norteadores, a Ginástica Holística obedece aos princípios do Método Ehrenfried® que é

constituído de 800 possibilidades de movimentos que são orientados pela: 1) interatividade; 2) concentração e interpretação pessoal do movimento; 3) comparação; e 4) os quatro diafragmas (cefálico, torácico, pélvico e pulmonar). E ainda conserva algumas características importantes desde o seu início como: o não-uso de espelhos; a não-demonstração dos movimentos; e a não-correção vinda de fora.

3.1.4 A Antiginástica

A Antiginástica® foi criada pela francesa, de Lyon, Thérèse Bertherat (1931), recebendo status de método de Educação Somática com sua obra *O corpo tem suas razões*, publicado em 1976 e que já vendeu mais de um milhão de exemplares. Inspirada pelo trabalho de Suze L. (ginástica com bolas), frustrada com sua formação fragmentada em Fisioterapia, encontrou nos ensinamentos de Françoise Mézières o que tanto a encantava, uma visão anatômica de corpo como um todo, considerando a totalidade corporal e a interdependência de seus elementos. Thérèse Bertherat escreveu, além de seu *best-seller*, outras quatro obras de grande importância para a compreensão de seu método: 1) *Correio do corpo: novas vias da antiginástica*; 2) *As estações do corpo: Aprenda a olhar o seu corpo para manter a forma*; 3) *A toca do tigre*; e 4) *Quando o corpo consente*. Obras que falam do corpo com inteligência sem a separação cartesiana da cabeça (BERTHERAT, 2013).

A criadora da Antiginástica também foi influenciada por outros estudos/métodos, a exemplo da Bioenergética, Eutonia, Rolfing, Gestalt-terapia e Acupuntura, e por psicanalistas como Freud, Jung e Wilhelm Reich, sendo que seu método se encontra em franca expansão e muitos profissionais estão em processo de formação, inclusive com a própria Thérèse Bertherat.

Nos aproximamos deste método e suas contribuições foram inseridas em nossas aulas de EFES, pela influência que ele exerce no trabalho de Bolsanello (2016) e, sobremaneira, pelo que Bertherat (2013, p. 214) nos apresenta como benefícios da prática da Antiginástica:

A musculatura se libera, se flexibiliza, se fortalece. As dores nas costas, na nuca, nos ombros desaparecem. A energia sexual se libera; a respiração, a digestão, a circulação melhoram. O corpo reencontra harmonia, equilíbrio e autonomia, e os benefícios nele se inscrevem de forma duradoura. Respeitando totalmente o corpo, os movimentos propostos pela Antiginástica® são realmente poderosos. Eficazes. Desde os primeiros dias, obtêm-se resultados. Porém, é preciso várias semanas, muitas vezes, vários meses, para que a mudança se instale. Nossos músculos são feitos de matéria nobre, viva, claro, mas também temerosa pronta a se retrair. Não se pode exigir que eles abandonem rápido demais suas retrações e contrações, que nada mais são do que defesas, um sistema de autoproteção.

Em nossa busca exploratória de estudos e práticas de Antiginástica reconhecemos que esta denominação foi atribuída ao método por se tratar de uma contracorrente ao adestramento sistemático do corpo ou, como Bertherat (2013) fala, “carcaça”. Entendemos com a Antiginástica que o corpo não precisa ser fortificado, não precisamos prender o fôlego nem suar, pois isso só leva à uma domesticação forçada.

De forma análoga aos outros métodos que utilizamos nas aulas, a Antiginástica prima pela descrição oral do que chama de movimentos. Detalhada, pausada e suave, essa descrição deve substituir qualquer demonstração do movimento, pois objetiva o desenvolvimento de movimentos não imitados, sutis, extremamente precisos e sem forçar a amplitude, pois, pequenos e poderosos, eles devem acordar a musculatura dormente, esquecida, negligenciada, desde a mais superficial à mais profunda, escondida.

Um dos principais axiomas da Antiginástica é a busca por um equilíbrio das musculaturas anterior e posterior do corpo que, para Thérèse Bertherat, anatômica e originalmente, não existe. A autora evidencia que a cadeia muscular posterior, desde a nuca até os pés, é hiperorganizada, enquanto que a anterior é inibida e desorganizada, inclusive pela organização da posterior.

Desta constatação, a Antiginástica atua no corpo no sentido de promover esse equilíbrio, pois objetiva desatar nós que reprimem os músculos, os inibem e os deformam, assim como todo o corpo que sofre com contrações habituais que arredondam as costas, comprimem os rins e condicionam as pernas a ficar em uma posição rodada. E como a questão colocada é de equilíbrio, o relaxamento dos músculos posteriores implica na contração da musculatura anterior. É uma lei fisiológica que promove a transformação corporal, a consciência dos encurtamentos e tensões e a possibilidade de desfazê-los, promovendo o equilíbrio.

Outro princípio da Antiginástica é o da possibilidade de reanimar a memória muscular. O corpo possui uma história/memória muscular desde o nascimento do indivíduo e escondida no inconsciente. A Antiginástica ajuda nesta tomada de consciência e rememoração muscular que auxilia na identificação das contrações (nós) indesejadas e no desaparecimento progressivo dos encurtamentos da cadeia muscular posterior.

Todavia, Thérèse Bertherat vai adiante em sua obra, *O correio do corpo*, e diz que seus pensamentos materializados no livro representam a revelação de uma descoberta revolucionária – a de Françoise Mézières – a que seu método não é de alívio e sim de cura. Esclarece que a Antiginástica é um trabalho de terapia global, que trata o indivíduo de modo completo.

Considerando-se sempre uma “mezierista”, a criadora da Antiginástica desenvolve seu método em três conceitos emanados de Françoise Mézières. O primeiro: a única causa de toda deformação corporal é o encurtamento (inevitável) da musculatura posterior. O segundo: a estrutura determina o comportamento. E o terceiro: somos todos (potencialmente) belos e bem-feitos (BERTHERAT, 2001).

Destes três conceitos nucleares do método aprendemos que ter um corpo perfeito é possível a todos nós, desde que procuremos a correção de nossos hábitos para que nos aproximemos o máximo possível de nossa constituição natural, pois a forma do nosso corpo é determinante para definir a maneira como ele funcionará. E a Antiginástica contribui com esse processo, a partir de suas técnicas, que possibilitam um maior equilíbrio e combate a deformações corporais provenientes da força, rigidez e encurtamentos da nossa cadeia muscular posterior, que transforma os músculos anteriores, antagonistas, em coadjuvantes, moles e secundários, desequilibrando, assim, nosso corpo.

Em síntese, a Antiginástica, por Bertherat (2001) foi organizada para que sua prática respeite os eixos do corpo, as torções, as rotações articulares naturais e a respiração, rejeite as assimetrias e, fundamentada na anatomia humana, proponha atividades que proporcionem reações dos sistemas nervosos simpático e parassimpático que, quando perturbados, primeiramente rejeitam para depois assimilar as mudanças reais em nosso corpo.

Para nós, a Antiginástica é uma pedagogia física para o autoconhecimento e o equilíbrio. A liberdade para o movimento integralizado e o reencontro com a mobilidade e vitalidade dos músculos fizeram da Antiginástica importante contribuinte das nossas aulas de EFES.

3.1.5 A Educação Somática de Débora Pereira Bolsanello

O desenvolvimento das ideias da professora Débora Pereira Bolsanello, que aqui denominamos como o pensamento da prática ecológica do movimento humano, constituiu-se como o eixo orientador das aulas ministradas na Oficina de Educação Somática. É a nossa principal referência teórico-metodológica. Por isso, para o seu desenvolvimento, destinamos o item 3.2 para o seu desenvolvimento. Em analogia às mesmas circunstâncias em que Elsa Glinder recusou-se a nominar sua técnica, ficando, *a posteriori*, com Gerda Alexander esta tarefa, neste processo de pesquisa, apesar da Professora não relacionar suas técnicas como um método estabelecido, para efeitos deste estudo, o consideramos como tal.

3.2 O PENSAMENTO DA PRÁTICA ECOLÓGICA DO MOVIMENTO HUMANO

Para Bolsanello (2016, p. 20):

A Educação Somática é um campo teórico-prático composto de métodos cuja intervenção pedagógica investe no movimento do corpo, visando a manutenção de sua saúde e o desenvolvimento das faculdades cognitivas e afetivas da pessoa através de uma mudança de hábitos psicomotores contraprodutivos.

Esta perspectiva tem origem no termo soma que apresenta o corpo como vívido, total, sistêmico-ambiental, experimentado de dentro, em potente integração com sua existência fenomenológica e biológica. Esse termo originou a Somática, corrente de movimentos conceituada por Thomas Hanna (1986) como ciência relacionada com as artes, constituída por processos de interação sinérgica entre a consciência, a biologia e o ambiente. Por isso, na ES, o soma não se opõe à psique. Essa dualização não é possível naquilo que elegemos para investigar.

A ES se desenvolve a partir de um estilo de pensamento que considera a indissociabilidade entre linguagem, pensamentos, emoções e as atividades biológicas, neurais, fisiológicas e do movimento. A consciência é uma característica da vida, da autorregulação do corpo e de um complexo holístico integrado. Sua emergência é evidente em nossos dias, nas clínicas fisioterápicas, hospitais, cursos de teatro, dança, como reeducação postural e educação do corpo. Bolsanello (2016, p. 28) diz que “[...] as aplicações do método de ES extrapolam o mundo das artes cênicas e se misturam hoje em clínicas de fisioterapia, consultórios terapêuticos, empresas, centros comunitários e projetos de inclusão social”. Todavia, ainda não se havia investigado a ES como possibilidade de EFE no Brasil. Por isso, pensamos ser necessária a análise sob esse contexto.

Ainda em fase de planejamento, perguntávamo-nos se as relações entre a ES e a EFE eram possíveis de investigar, analisar, refletir, cotejar os campos, as disciplinas, os princípios, ou se estaríamos velejando por águas que nos levariam ao destino da incomensurabilidade entre campos, áreas, disciplinas. Depois de um estudo exploratório e reflexões sobre este questionamento, encontramos ancoradouro na defesa de Maria Emília Mendonça ao estudar relações entre a psicomotricidade e a ES.

Vejamos o que diz Mendonça (2007, p. 97, Grifos nossos) sobre a ES:

Este campo se situa na intersecção das artes e das ciências que se interessam pelo corpo vivente; pertence aos domínios da **saúde** (reabilitação, fisioterapia, psicologia, **atividade física**); do **desempenho esportivo** (treinamento e competição de ponta); das artes (criação e interpretação); da filosofia (fenomenologia, construtivismo); da **educação** e do **ensino** em geral (bases corporais concretas do **aprendizado**); além

disso, está dentro dos domínios dos estudos mais avançados da **biomecânica**, da meditação, da biologia sistêmica, das ciências cognitivas e das **ciências do movimento**.

Para a autora, esses tangenciamentos disciplinares expressam a complexidade da ES como novo campo e a diversidade de conhecimentos em que as sensações, a cognição, a psicomotricidade, a efetividade e a espiritualidade estão em cambiante relação. É a capacidade de realização de uma leitura fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 1994) do sentido do corpo em que o aumento da consciência corporal é o fio condutor.

Essa leitura fenomenológica referida é desenvolvida a partir da perspectiva de sentido que transversaliza o corpo vivente. O sentido sobre seu corpo, que vai desde seu estado imanente (aquele sentido imediatamente, próprio das funções sensoriais neurais) até sua condição transcendente (que vai além do imediatamente dado), partindo de uma proposta merleau-pontyniana, pois para o filósofo a experiência da percepção é uma experiência corpórea de sentido.

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 308).

Bolsanello (2016) reforça esse pensamento quando diz que, na ES, as movimentações de percepção e consciência do movimento buscam uma expressão individual autêntica, em que se percebe o abandono do espelho como ferramenta de correção do movimento, como referência externa para um ajuste interno. Porque é adestramento se assim for desenvolvida. O adestramento não nos importa, pois pensamos a ES assim como Bolsanello (2016) e Miller (2012) pensam: como um complexo de percepções e processo de investigação.

A ES considera o corpo como múltiplo, natural e heterogêneo, e não procura sua restauração. Ao contrário, olha sensivelmente para sua organização e sua educação. Assim, “Para ser educativo e somático, um método deve abordar o movimento do corpo incluindo o ponto de vista subjetivo do aluno. Não se ensinam e nem se aprendem movimentos. Trata-se de distinguir vários níveis de atenção” (BOLSANELLO, 2016, p. 30).

Neste contexto é que a palavra aprendizagem tem força singular na ES. A organização do sistema nervoso por intermédio do movimento é o que gera aprendizagem, é o que produz a criação de uma imagem de si e do mundo pelo aprendente. Por isso, o que se faz é a criação de um contexto de aprendizagem em que o movimento é o que dá acesso à pessoa holística. A integração funcional entre seus gestos e ações é produzida pelo e com o movimento. Ou seja, ao invés de se isolar/fragmentar as partes de nosso corpo, procura-se integrá-las.

É o que Bolsanello (2016, p. 20) reforça:

[...] a Educação Somática é um caminho de empoderamento na medida em que dá um contexto em que a pessoa entra em intimidade consigo própria e pode relacionar-se com os demais ancorado em suas forças e reconhecendo suas fragilidades. Gerda Alexander afirma que não se deve destruir as defesas de um aluno antes de permiti-lo mostrar sua capacidade a se sustentar sobre seus próprios pés.

A interdisciplinaridade que fundamentamos em arguição nesta Tese relaciona a ES às aulas de EFE, que desemboca no que apresentamos e denominamos como EFES. E, partindo desta perspectiva, temos que nos questionar sobre que papel o educador somático/professor /educador físico desempenha nesse caminho investigativo com a ES.

Pensamos em comunhão com Bolsanello (2016) e Miller (2012). A relação entre professor e aluno é desenvolvida a partir da apresentação de alternativas por parte do educador e o exercício da escolha por parte do aluno. Os objetivos do educador devem ser pautados na ampliação da auto-organização, autocura e autoconhecimento, transferindo-se o empoderamento do corpo de uma autoridade externa à autoridade interna do aluno.

O educador deve ter o foco na ampliação do sentir, do perceber e do agir. Não deve se concentrar na apresentação de soluções, mas de questionamentos e alternativas. Duas perguntas são essenciais: Como me movimentar de forma mais confortável? E eficaz? Isso possibilita tomadas de consciência do movimento habitual e a percepção de que outras formas de se movimentar são possíveis, ou seja, há uma potencialidade de mudança.

Para Bolsanello (2016, p. 34):

O educador somático tem como matéria de trabalho, o movimento, a atenção e a percepção de seus alunos. Ele intervém no ambiente do aluno, indicando distintas organizações espaciais. O corpo do aluno interage com objetos, com o espaço, o peso, etc. Ele evita interpretar o corpo do aluno através de seus gestos. O educador não age no corpo com o objetivo de acesso a um conteúdo, nem estimular uma catarse.

Esse é o seu limite.

Para entender a ES, é preciso entender o raciocínio somático. As movimentações da ES objetivam uma reeducação cenestésica, estimulando os sistemas proprioceptivo e homeostático, em consonância com a coordenação motora, pois integram as habilidades de locomoção, manipulação e estabilização. Seu desenvolvimento termina por auxiliar na prevenção de LER¹², na percepção de atitudes posturais nocivas e de ações antálgicas à dor (BOLSANELLO, 2016).

¹² LER – lesões por esforço repetitivo.

O desenvolvimento das movimentações é orientado por doze pilares, aqui apresentados:

- 1. Observar:** desenvolver a capacidade de investir sua atenção na observação “crua”, ou seja, um interesse por aquilo que é observado enquanto fenômeno “nu”, sem a roupagem de julgamentos, de análise nem de interpretação:
- 2. Preparar:** adotar uma posição adequada antes de fazer os exercícios.
- 3. Variar o ritmo:** retardar ou acelerar o tempo de nascimento-desenvolvimento-morte do movimento.
- 4. Sentir:** descer ao Reino das Sensações.
- 5. Reconhecer o impulso motor:** perceber a iniciação do gesto, de onde o movimento nasce e até onde ele chega em nosso corpo e fora dele.
- 6. Modular o tônus:** adequar o tônus ao tipo de esforço a ser realizado.
- 7. Conscientizar-se do “como”:** colocar nossa atenção no processo do movimento.
- 8. Reorganizar:** que caminhos encontramos para fazer movimentos não habituais?
- 9. Fazer conexões:** há conexões entre a nossa maneira de nos mover e nossas dores, queixas, emoções, pensamentos, relações sociais, valores?
- 10. Integrar:** aprender a diferenciar o antes e o depois da aula.
- 11. Expressar:** apropriar-nos das experiências e comunicá-las aos demais.
- 12. Transferir:** reconhecer a transferência de aprendizagem e testemunhar as possíveis mudanças na qualidade dos gestos cotidianos ligados ao aprendizado da aula.

Após esta discussão teórica, que apresenta os principais fundamentos desta pesquisa, esclarecemos que a atitude fenomenológica de Merleau-Ponty é a base do coletivo de pensamento (FLECK, 2010) que consideramos para desenvolver as defesas de relação da ES com a EFE. Neste contexto, a ES é o tensionamento da norma (privilégio do conceito motor em detrimento do sensor). É a experiência do corpo sensível, do equilíbrio entre a atividade sensória e a motora, de “olho” na sensação do movimento. A EFE precisa vivenciar isso.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

*“O corpo tem suas razões”
Thérèse Bertherat*

Consideramos a pesquisa científica como uma busca constante pelo novo, por confirmações e refutações em lugares quase sempre já pesquisados, mas que demandam novos olhares sobre sua realidade, que diversos serão, pois as experiências e as formas de apropriação do conhecimento são peculiares e subjetivas.

Esta Tese foi construída metodologicamente sobre o alicerce de uma pesquisa mista, com pressupostos quantitativos e qualitativos. Elegemos esta abordagem porque estamos convencidos de que esta opção amplia as possibilidades de análise sobre os dados coletados, obtendo-se resultados relevantes em uma pesquisa no campo educacional. Percebemos, sobretudo em consonância com Dal-Farra e Lopes (2013, p. 67), que o entrelaçamento da perspectiva qualitativa, que produz uma riqueza e profundidade de análise, à perspectiva quantitativa, quantificando inúmeras variáveis, potencializa os “caminhos investigativos a serem explorados na realização de pesquisas que envolvam os processos de ensino e aprendizagem”.

Para Thomas, Nelson e Silverman (2012, p. 395), estudiosos das pesquisas em Educação Física, os métodos mistos são relativamente recentes em pesquisas na área. Contudo ajudam a responder questões e avançar nas pesquisas de maneira pragmática. “Os métodos mistos de pesquisa são um recurso pragmático de endereçar questões que podem ser mais bem respondidas pela combinação das abordagens quantitativa e qualitativa”. Todavia, o fio condutor que caracteriza esta pesquisa como de métodos mistos é apresentado por Creswell e Plano (2013, p. 22), que defendem a combinação de métodos, uma filosofia e uma orientação da investigação, em que o pesquisador:

[...] coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso, tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa); mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro; dá prioridade a uma ou a ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza); usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo; estrutura esses procedimentos de acordo com visões filosóficas e lentes teóricas; e combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo.

Essa decisão/escolha é marcada pelas possibilidades de se combinar métodos predeterminados de pesquisas quantitativas com a emergência das inúmeras possibilidades

ofertadas pelos métodos qualitativos, combinando análises estatísticas e de conteúdo textuais. Essa vereda metodológica pressupõe uma ampliação analítica por vias da observação com o fim de potencializar a profundidade das análises e um melhor entendimento do problema pesquisado, pois o processo pedagógico, seu registro, observação e descrição, assim como a análise das vozes desse processo, são centrais para a defesa desta Tese.

Metodologicamente, a direção tomada é fundamentada pelo que Stenhouse (1998) defende como a do professor pesquisador. Para o autor, os conceitos de “ato de investigação” e “ato substantivo” são essenciais nesse direcionamento. O ato de investigação é aquele alicerçado por uma indagação que será o fundamento para o ato substantivo, que é aquele que procura instaurar uma mudança significativa no mundo e nas pessoas, notadamente originária de um processo interventivo pedagógico. Ele acredita em uma pesquisa-ação que contribui para a elaboração de uma defesa teórica que oriente investigações futuras. Na pesquisa-ação, os atos são substantivos, pois objetivam beneficiar seus participantes. Seu núcleo encontra-se em potencializar a aprendizagem dos alunos e contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Esta investigação foi desenvolvida aos modos como Stenhouse (1998) apresenta em seu texto – A investigação como base do ensino. Ou seja, adotamos uma pesquisa-ação através de aulas de Educação Somática (descritas detalhadamente no quarto momento, item 5 desta Tese) que se constituíram como o meio pelo qual o currículo foi desenvolvido. As estratégias pedagógicas foram planejadas e executadas de maneira fiel aos métodos de ES, porém, flexíveis e moldáveis, de acordo com o contexto vivido durante o período investigativo. Desta forma, como professor, assumimos também a forma de aprendiz e de pesquisador, observador e participante do processo de coleta e produção dos dados da pesquisa. Assumimos, assim, o ato de tomadas de decisões e a responsabilidade pelos processos educativo e de pesquisa durante as aulas desenvolvidas. Neste aspecto, recorreremos aos ensinamentos de Stenhouse (1998) quando defende que o ensino e o aprendizado mais eficazes são aqueles baseados na pesquisa e na descoberta.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Para caracterizar os métodos e técnicas de investigação, usamos como referência classificatória o detalhamento desenvolvido por Prodanov e Freitas (2013), caracterizando a pesquisa, quanto aos seus objetivos, como do tipo explicativa, pois procura estudar causas e porquês de fenômenos observados. É uma pesquisa que requer o uso rigoroso do método

observacional por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação desses fenômenos. Prodanov e Freitas (2013, p. 53) explicam que:

As pesquisas explicativas são mais complexas, pois, além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados, têm como preocupação central identificar seus fatores determinantes. Esse tipo de pesquisa é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas e, por esse motivo, está mais sujeita a erros.

O desenvolvimento do conjunto de técnicas da ES, em complementaridade com conteúdos curriculares historicamente desenvolvidos durante as aulas de EFE, será analisado em correlação aos níveis de QVRS e às representações de corpo e saúde, antes e após o seu desenvolvimento. Por isso, quanto à sua natureza, esta é uma pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação, pois está relacionada com a dinâmica curricular da EFE que possui discussões teórico-metodológicas muito importantes a fazer, tendo, portanto, um problema coletivo a ser pesquisado. É uma pesquisa-ação, pois o pesquisador-professor e os alunos (participantes representativos da situação ou problema) estarão envolvidos de maneira cooperativa e participativa. Seus dados serão fornecidos por pessoas e é voltada para intervir na realidade social (DEMO, 2000; STENHOUSE, 1998).

O interesse por desenvolver um conjunto de atividades somáticas que promovam a tomada de consciência de uma corporeidade mais sensível, subjetivante e autoperceptível por parte dos alunos é o que caracteriza esta pesquisa, pois foram desempenhados papéis ativos na própria realidade dos fatos observados. É um estudo transversal (THOMAS, NELSON e SILVERMAN (2012), pois foi tomado como parâmetro de análise e desenvolvimento de nossos objetivos de pesquisa a coleta de dados dos sujeitos de pesquisa em duas oportunidades apenas, antes das intervenções pedagógicas e após estas.

4.2 O LUGAR DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Inácio Passarinho (C.E.I.P.), escola de ensino médio localizada no Morro do Alecrim, ponto turístico da cidade de Caxias-MA. Seu nome é uma homenagem a Inácio Passarinho devido à relevância de seu trabalho comunitário. Atualmente é autorizado pelo decreto 22.805/2007, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com turmas de primeiro a terceiro ano do ensino médio regular, assim como com

turmas de Educação de Jovens e Adultos relacionadas às etapas do ensino médio. Até o presente ano, é única escola estadual do município de Caxias-MA que conta com professores de EFE nos três turnos. Em 2018, foram matriculados 1.066 alunos nos três turnos, sendo que até o mês de setembro do mesmo ano cerca de 82 (7,7%) estudantes já haviam desistido de dar continuidade ao ano letivo, representando um índice de evasão elevado, assim como é de toda a rede escolar do Estado do Maranhão.

É preciso atentar para a realidade da população estudada. Dados apresentados em setembro de 2018, pela OCDE (2018) alertam para uma preocupante situação educacional brasileira, sobretudo em nível de ensino médio. O relatório revelou que mais da metade dos adultos brasileiros (idade entre 25 e 64 anos) não concluíram o ensino médio e apresentam baixos índices de escolaridade. O estudo também relacionou estes dados à desigualdade de renda e de desempenho escolar no país como causa e, também, como consequência desta realidade educacional. A necessidade de trabalhar e as dificuldades de aprendizagem foram apontadas como os principais fatores de evasão escolar no ensino médio.

Entre os jovens de 15 a 19 anos, apenas 69% estão na escola. Todavia, na faixa etária entre 20 e 29 anos, esse percentual diminui para 29%. O estudo também esclareceu que as diferenças de oportunidades no país impactaram nestes resultados, pois diferenças de gênero (meninos e meninas), de localidade (áreas urbanas e rurais) não tem estímulos e suportes equivalentes. Além disso, a remuneração de professores é muito baixa e o investimento por aluno no Brasil (3.800 dólares por ano) é bem abaixo da média dos países que compõem a OCDE (10.500 dólares por ano).

Neste contexto, o Maranhão é um dos estados da federação com menores índices educacionais. No nível superior, o estado possui a menor taxa de escolarização do país (7% - 18 e 24 anos) e os índices alcançados no IDEB (BRASIL, 2018b), no ano de 2017, não atingiram suas metas e apresentam o Maranhão, em relação aos 27 estados da federação brasileira como:

- ✓ 25º colocado: IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental;
- ✓ 20º colocado: alcance de metas para 2017 dos anos iniciais do ensino fundamental;
- ✓ 23º colocado: IDEB dos anos finais do ensino fundamental;
- ✓ 22º colocado: alcance de metas para 2017 dos anos finais do ensino fundamental; e
- ✓ 20º colocado: IDEB do ensino médio.

Esta realidade estadual é análoga à realidade no local onde a pesquisa foi desenvolvida, sendo potencializada por questões sociais, econômicas e de acesso à educação de qualidade, pois a cidade de Caxias-MA é periférica, localizada no interior do estado, de classificação urbana, entretanto, com muitas características rurais.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: COPESQUISADORES

Os sujeitos da pesquisa, a quem denominamos também de copesquisadores¹³, são os jovens estudantes da escola, de ambos os sexos com idade entre 15 e 29 anos, estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio, nas modalidades de ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA. A seleção desses sujeitos foi intencional, conforme tratam Kirsten e Rabahy (2006), em que utilizamos o juízo particular de convencimento dos estudantes jovens que estivessem cursando alguma das três séries do ensino médio, com idade no intervalo tido como de juventude,¹⁴ de maneira a apresentar uma representatividade subjetiva sobre os temas abordados a partir de atividades que foram realizadas. Assim como, de constituir possibilidades comparativas a partir dos protocolos de avaliação da QVRS.

A **população** da pesquisa é formada de 1.066 estudantes de ensino médio (858 matriculados no ensino médio regular, 197 na EJA, e 11 alunos especiais), dos turnos matutino, vespertino e noturno, pois esta é a quantidade de alunos matriculados na escola, segundo Direção e Coordenação Pedagógica.

A **amostra** da pesquisa foi composta por um grupo ($N = 392$) de estudantes que concordaram em participar da pesquisa, assinaram TCLE ou TALE e foram submetidos à avaliação de QVRS. Esta amostra corresponde a 36,77% dos alunos matriculados no C.E.I.P no ano de 2018. Desta amostra, dois subgrupos foram constituídos: $n1=356$ – GRUPO CONTROLE; e $n2=36$ – GRUPO OFICINA.

O GRUPO OFICINA foi subdivido, por turno de ensino, em três turmas: **Matutino: 22 estudantes, Vespertino: 12 estudantes e Noturno: 02 estudantes**. Este grupo diferenciou-se do GRUPO CONTROLE pelo fato de que tais estudantes participaram de 30 aulas de Educação Física em que os conteúdos apresentados e vivenciados eram próprios da ES, por isso a denominação destas aulas de Educação Física Escolar Somática – EFES.

As aulas ministradas ao GRUPO OFICINA aconteceram de 26 de março de 2018 a 15 de agosto de 2018, sempre às segundas-feiras e quartas-feiras, nos turnos matutino (para os

¹³ Esta denominação de copesquisadores foi atribuída porque pensamos que os estudantes desenvolveram a pesquisa conosco, não foram apenas dados de pesquisa, não serviram apenas para que coletássemos dados através de suas subjetividades. Estes alunos pesquisaram seus corpos, duvidaram, questionaram e subjetivaram sensações juntamente com o professor-pesquisador. São coparticipes do processo exploratório corpóreo e escreveram, juntamente conosco muitas linhas desta Tese.

¹⁴ O entendimento etário de jovem é aqui apropriado das contribuições de Andrade e Silva (2009) em coadunação com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), que definem como jovens aqueles com idade entre 15 e 29 anos.

alunos do vespertino) e vespertino (para os alunos do matutino). Três aulas aconteceram aos sábados pela manhã, todas com duração variável, contudo, em média, 80 minutos.

4.4 A PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados analisados nesta investigação foram produzidos e coletados. A produção e coleta se deu através de três formas: 1) O preenchimento do Questionário WHOQOL-*bref*; 2) A confecção de diários de aula durante as aulas; e 3) Narrativas desenvolvidas durante a realização de grupos focais. A coleta de dados aconteceu em três momentos: o **primeiro momento**, antes das aulas de EFES, o **segundo momento** foi durante as aulas de EFES e o **terceiro momento**, após a realização de todas as aulas, obedecendo à ordem, ao tipo de avaliação, ao número de alunos pesquisados e ao procedimento correspondente, como relacionados na Figura 2.

Figura 2. Desenho dos procedimentos de produção e coleta de informações.

1° MOMENTO		
Tipo de Avaliação	NÚMERO DE ALUNOS	PROCEDIMENTO
Qualidade de Vida Relacionada à Saúde - QVRS	<i>n1</i> = 392 GRUPO CONTROLE: 356 GRUPO OFICINA: 36	Protocolo WHOQOL- <i>bref</i>
Representações sobre corpo, saúde e qualidade de vida	<i>n2</i> = 25 GF 1 – Matutino = 15 GF 1 – Vespertino = 10	Grupo Focal
2° MOMENTO		
Tipo de Avaliação	NÚMERO DE ALUNOS	PROCEDIMENTO
Representações sobre corpo, saúde e qualidade de vida	<i>n2</i> = 36 Matutino: 22 / Vespertino: 12 Turma Noturno: 02 estudantes	Aulas de EFES Gravação das aulas Diários de Aula
3° MOMENTO		
Tipo de Avaliação	NÚMERO DE ALUNOS	PROCEDIMENTO
Qualidade de Vida Relacionada à Saúde - QVRS	<i>n1</i> = 392 GRUPO CONTROLE: 356 GRUPO OFICINA: 36	Protocolo WHOQOL- <i>bref</i>
Representações sobre corpo, saúde e qualidade de vida	<i>n2</i> = 32 GF 2 – Matutino = 20 GF 2 – Vespertino = 12	Grupo Focal

Fonte: O autor, 2018.

4.4.1 A Avaliação da Qualidade de Vida Relacionada à Saúde - QVRS

A QVRS é um conceito essencial para se pensar a prática EFE, pois é um elemento-chave nas representações sociais da disciplina. É um ponto de intersecção na relação entre atividade física e saúde, agenciando, muitas vezes, uma relação de causa e efeito entre estas. No entanto, esta não é a nossa principal preocupação, pois estamos com olhar atento nas relações de conhecimento com o próprio corpo, como indicador sensível e de potência para uma melhor QV. Neste direcionamento, Devidé (2002) nos ampara na perspectiva investigativa. Para o autor, a subjetividade é o meio pelo qual a QV se ativa. Neste contexto, entendemos subjetividade como a história pessoal de cada sujeito, aquilo que valorizamos como bom para o nosso cotidiano, de forma positiva. Nesta pesquisa, certamente o que realizamos foi um estudo, também, das representações sociais sobre a QV juvenil de quem vivenciou as aulas de EFES.

A associação que os sujeitos da pesquisa fizeram com QV foram esclarecedoras, pois essas associações imaginárias e linguísticas desenvolvidas pelos jovens com o termo, fizeram-nos perceber a ocorrência de ressignificações, de alteração na enunciação dessas representações após as vivências da EFES. Especificamente, tratamos nesta pesquisa sobre QVRS e, após uma revisão de literatura, entendemos que esse termo, apesar de ser um neologismo com inúmeras e novas possibilidades de compreender, possui um caráter multidimensional com integração da saúde física, do bem-estar psicológico e da satisfação social. E foi neste direcionamento que seguimos.

Neste contexto, optamos por uma estratégia para avaliar a QVRS: elegemos o WHOQOL-*brief* como instrumento de coleta e avaliação da QVRS. Para fundamentá-lo como estratégia metodológica eficiente e eficaz, recorreremos à Kluthcovsky e Kluthcovsky (2009) que realizaram uma revisão sistemática a respeito da aplicabilidade, validade e confiabilidade do protocolo WHOQOL-*brief* e apresentaram como resultado que “O WHOQOL-*brief* foi utilizado em diversos países e em diferentes grupos de pessoas, demonstrando suas muitas possibilidades de uso em uma perspectiva internacional e transcultural” (p. 1). Para os autores, apesar da avaliação da QV ser um tema complexo, assim como o desenvolvimento de instrumentos adequados, o protocolo é válido, mas a percepção da QV ainda varia muito entre indivíduos, por sua dinâmica e singularidade. Todavia, orientam o protocolo WHOQOL-*brief*, pois este pode ser desenvolvido tanto para pessoas com agravos de doenças crônicas, quanto para pessoas saudáveis (como nossos sujeitos de pesquisa). Esta posição também é compartilhada na pesquisa de Murer, Massola e Vilarta (2008) que afirmam sua aplicabilidade

e multidimensionalidade, ao tempo em que avaliam quatro domínios: físico, psicológico, ambiental e nas relações sociais.

O WHOQOL-*brief* ou Abreviado é constituído por 26 questões (duas questões gerais e 24 que representam cada um dos 24 aspectos que compõem o instrumento original (WHOQOL 100), diferenciando-se do protocolo geral porque cada aspecto é avaliado por apenas uma questão e não avalia seis domínios, apenas quatro. Não obstante, com validade, fidedignidade, objetividade e confiabilidade, já avaliados em pesquisas prévias.¹⁵

As análises estatísticas foram realizadas através do *software* SPSS (Versão 17.0 para Windows) e o nível de significância adotado foi de 5%. Para a discussão dos resultados, alguns estudos com características análogas foram identificados, sobretudo os desenvolvidos pelo Professor Alex Pinheiro Gordia, líder do Grupo de Pesquisa em Atividade Física, Antropometria, Saúde e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Neste sentido, reconhecemos a existência de poucos estudos ainda, espaçados e com diversas abordagens comparativas. Acreditamos que essa precariedade se dá pela adaptabilidade que se faz necessária quanto à aplicação do protocolo, pois o mesmo é uma versão abreviada do WHOQOL 100, disponível em 19 idiomas e aplicável transculturalmente, mas orientado, preferencialmente para aplicação com pessoas adultas e como forma de avaliação de pessoas em estado clínico de tratamento, em estudos epidemiológicos e em estudos colaborativos multicêntricos.

A avaliação da QVRS e das representações de corpo, saúde e qualidade de vida, foi realizada antes e após o desenvolvimento das aulas de EFES que aconteceram durante cinco meses. Neste contexto, compuseram os **critérios de inclusão** para a formação do GRUPO OFICINA:

1. Ter idade entre 15 e 29 anos;
2. Estar matriculado e cursando com frequência o 1º, 2º ou 3º anos do Ensino Médio regular ou EJA, matutino, vespertino ou noturno, do C.E.I.P., no ano de 2018;
3. Aceitar participar da pesquisa através de sua anuência, assinando, se maior de idade (TCLE) ou menor de idade (TALE), por seus pais ou responsáveis;
4. Ter disponibilidade para desenvolver as atividades de EFES no contraturno de ensino; e
5. Não possuir contraindicação médica para a realização dos movimentos.

¹⁵ No **Anexo B** é possível acessar o protocolo WHOQOL-*brief*.

Como **critérios de exclusão** para a formação do GRUPO OFICINA, relacionamos aqueles que não se enquadram nos critérios de inclusão e casos particulares.

4.4.2 Os Grupos Focais

As variáveis (QVRS, suas representações, assim como as de corpo e saúde) também foram analisadas por meio de técnicas qualitativas, pois o objetivo principal da pesquisa não foi metrificar totalmente essas variáveis, mas sim relacionar os resultados estatísticos advindos desses testes a outros resultados importantes para nós, os dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, através de grupos focais e, portanto, qualitativos.

O Grupo Focal (GF) é um grupo de discussão que geralmente envolve de 6 a 15 pessoas, e objetiva coletar informações de natureza qualitativa e em profundidade, revelando percepções, conceitos e valores dos participantes a respeito do tema em discussão. O GF é entendido como técnica de investigação para a busca de opiniões, ideias, preferências, necessidades e experiências, empregada, preferencialmente, por duas pessoas: um anotador e um moderador que desenvolve uma discussão dentro dos tópicos relevantes para o estudo.

E assim, GF é definido por Westpltal et al (1996, p. 473):

Grupo focal é uma técnica de pesquisa que utiliza as sessões grupais como um dos foros facilitadores da expressão de características psicossociológicas e culturais. Esta técnica prevê a obtenção de dados a partir de discussões cuidadosamente planejadas onde os participantes expressam suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específica num ambiente permissivo e não-constrangedor.

Os GF foram desenvolvidos a partir de um roteiro (APÊNDICE D) que levou em consideração o desenvolvimento de eixos temáticos de discussão, sempre tentando estimular argumentações necessárias ao cumprimento dos objetivos dessa fase. Esses eixos são: a) O corpo e a saúde; e b) A qualidade de vida relacionada à saúde. Após a realização dos GF, foi realizada a transcrição das principais narrativas de cada GF. Esta filtragem levou em conta, a qualidade subjetiva da narrativa, sua contribuição para o entendimento das representações de corpo, saúde, qualidade de vida e sobre as vivências com a EFE e, posteriormente, com a EFES, seu ineditismo discursivo e a sua coerente defesa pelo participante. Da filtragem dessas narrativas, realizamos sua conexão/relação/análise com os resultados da avaliação quantitativa de QVRS e construímos as categorias de análise.

4.4.3 Os Diários de Aula

O percurso das aulas de EFES nos fez perceber que Diários de Aula, assim como Zabalza (2004) os concebe, como instrumento de registro do aluno, poderia ser uma profícua alternativa para a coleta de mais dados úteis à análise que nos propusemos. Por isso, resolvemos inserir mais este dispositivo investigativo para nos auxiliar a compreender melhor as repercussões das aulas de EFES na vida dos jovens pesquisados – Os Diários de Aula.

Apesar do nome de aplicação desta metodologia ser – Diário, as incursões que levaram esta metodologia acontecerem apenas duas vezes ao longo das aulas. Muitos fatores contribuíram para que a coleta desses dados não fosse realizada a cada aula: a infrequência de muitos alunos; a recusa (pois, eticamente, o esclarecimento sobre a facultatividade ou o direito de não fazer era necessário se fazer claro aos estudantes); a preferência pela oralidade em detrimento da escrita; e a relação da entrega com a realização das aulas (muitos alunos começaram a faltar às aulas por conta da promessa não cumprida de entregar os Diários de Aula). Não obstante à sua potência narrativa sobre o que vivíamos durante as aulas, mesmo não sendo de entrega diária, o processo foi considerado de grande valor analítico e constitui nosso conjunto de dados analisados para a formulação desta Tese em complementaridade às narrativas dos Grupos Focais.

4.5. A ANÁLISE DOS DADOS

4.5.1 A Análise Estatística

O protocolo WHOQOL-*bref* é constituído de 26 perguntas. As perguntas 1 e 2 tratam da QV geral e suas respostas seguem uma escala de Likert (de 1 a 5 – quanto maior a pontuação, melhor a qualidade de vida, exceto as questões 1 e 2). Possui 24 facetas compostas por 4 domínios: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente. Seus resultados são apresentados pela média (entre 1 e 5) por domínio e por faceta.

As variáveis qualitativas foram descritas por meio de frequência absoluta e relativa e as variáveis quantitativas pela média e pelo desvio padrão ou pela mediana e pelo intervalo interquartil. Para comparar o escore médio do WHOQOL-*bref* e suas subescalas (domínios) em relação aos Grupos Controle e Oficina, foi utilizado o Teste *t*. Em cada grupo, a comparação dos escores médio do WHOQOL-*bref* em relação aos Testes 1 e 2 foi por meio do Teste *t* para dados pareados.

A variação dos escores entre os Testes 1 e 2 foi comparada entre grupos por meio do teste não paramétrico *Mann-Whitney*, utilizando o Coeficiente de Correção de *Spearman* para avaliar a correlação entre a frequência e a variação dos escores entre os testes. A comparação do percentual de variação em relação às faixas de frequência (até 20%, de 20% a 50% e mais de 50%) foi utilizado o teste não paramétrico *Kruskal Wallis*.

4.5.2 A Análise de Conteúdo da Enunciação

Utilizamos a Análise de Conteúdo Categorical (ACC), preconizada por Laurence Bardin (2011), para analisar as narrativas juvenis enunciadas nos GF, pois consideramos que esta opção metodológica está ancorada no rigor técnico, apresenta o método de forma compreensível e organizada, apontando um caminho que potencializa a observação da produção da subjetividade humana, dá-nos sentido, significância e segurança para o alcance dos objetivos pretendidos pela pesquisa. Desta forma, identificamos fundamento metodológico em Bardin (2011, p.37) quando fala do campo de pesquisa que se relaciona a estes procedimentos metodológicos:

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análises das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Grifos da autora).

E como não perceber as relações estreitas existentes entre as comunicações e o processo educacional? Como desenvolver mediações pedagógicas, relações educativas, sem a comunicação? Essas questões são aqui empregadas como exercício de retórica, pois educar é, também, comunicar. Neste contexto, Oliveira, et al (2003, p. 5) desenvolve providencial relação:

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.

Optamos por utilizar a ACC, pois acreditamos que esta proposta de tratamento dos dados utiliza inferências, interpretação e reflexão acerca das condições de produção dos textos (narrativas juvenis), além de contribuir para um suporte histórico-ideológico, holístico, crítico

e problematizador, que ajuda a desvendar os mecanismos de influência e mediação que compõem o *corpus* estudado.

A operacionalização deste tipo de tratamento metodológico se deu a partir dos ensinamentos de Bardin (2011), todavia, devemos atentar ao que dizem Laville e Dionne (1999) quanto ao processo operacional. Para os autores, este processo deve facilitar o trabalho do pesquisador. Por isso não pode ser uma estrutura rígida, mas deve apenas direcionar os caminhos da pesquisa. Assim, primeiramente, deve-se tomar posse dos dados e analisar o resultado dos GF dos jovens escolares, em seguida partir para a análise e interpretação das informações colhidas para, depois, chegar à etapa da conclusão. No entanto, os autores defendem que os dados, produzidos ainda na forma bruta, precisam de preparação para se tornar utilizáveis na construção dos saberes. Para isso, processos da ACC tornam-se importantes, como percebemos na defesa de Bardin, citada por Godoy (1995), quando diz que a utilização da análise de conteúdo para o tratamento dos dados obtidos para análise pode ser organizado em três etapas: a pré-análise (esquema de trabalho preciso, procedimentos bem definidos, mas flexíveis), a exploração do material (cumprimento das decisões tomadas anteriormente) e o tratamento dos resultados (o pesquisador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos).

Nesse contexto, anunciamos que, dentro da ACC, privilegiamos a técnica denominada Análise de Conteúdo da Enunciação (ACE), que defende uma concepção do discurso como palavra em ato, o que contraria a análise de conteúdo clássica que considera o dado como um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável.

Utilizando a ACE como técnica da ACC, consideramos que na produção da palavra é feito um trabalho, elaborado um sentido e operadas transformações. Bardin (2011) entende que o discurso é um processo construído por conflitos e motivações, sendo fortemente influenciado pelas condições de sua produção e, neste contexto, o estudo por meio da ACE “tem duas grandes características que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo. Apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado. Funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais”. (BARDIN, 2011, p. 217)

Um entendimento congruente ao nosso sobre a ACE é de Minayo (2000, p. 206) quando esclarece que nesta técnica “[...] o discurso não é um produto acabado, mas um momento de criação de significados com tudo o que isso comporta de contradições, incoerências e imperfeições”. A autora leva em conta que a ACE trabalha com:

[...] a) as condições de produção da palavra. Parte do princípio que a estrutura de qualquer comunicação se dá numa triangulação entre o locutor, seu objeto de

discurso e o interlocutor. Ao se expressar, o locutor projeta seus conflitos na sua maioria, inconscientes; b) o continente do discurso e suas modalidades. Essa aproximação se dá através de: 1) análise sintática e paralinguística: estudo das estruturas gramaticais; 2) análise lógica: estudo do arranjo do discurso; 3) análise dos elementos formais atípicos: silêncios, omissões, ilogismos; 4) realce das figuras de retórica. (MINAYO, 2000, p.207)

Nesta fase da pesquisa, analisamos o conteúdo enunciativo dos GF e Diários de Aula realizados com os sujeitos da pesquisa. Defendemos um viés reflexivo que privilegie percepções relacionadas à autopercepção corporal dos sujeitos, e em que o interesse na reconstrução dos significados dos conteúdos enunciados pelos sujeitos é primordial. Assim, o foco de análise é a interpretação das mensagens, dentro de uma perspectiva que considere a EFES como mediação pedagógica que potencializa estados de saúde e QV como resultados do processo educacional formal. A ACE é nossa principal opção metodológica porque, em nosso entendimento matricial, os rituais de negociação de significados é que constituem a base do processo educacional.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida respeitando integralmente as orientações e cuidados éticos estabelecidos pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016) que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nela. Nossa Tese foi orientada por princípios éticos baseados pelo respeito à dignidade humana e à proteção da vida de todos os envolvidos, pela promoção de uma ação consciente e livre dos sujeitos da pesquisa (participantes: estudantes, professores, coordenadoras, diretoras, auxiliares...), sempre com um olhar atento a qualquer tipo de dano aos participantes.

O desenvolvimento desta pesquisa envolveu a avaliação da Comissão Científica da Escola de Humanidades (com sua inscrição do SIPESQ) e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/PUCRS, pois foi realizada no âmbito da educação, com o intuito de pesquisa científica em nível *Stricto Sensu*, em conformidade com o § 1º do art. 1º desta resolução. Desta forma, foi aprovada pela Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS sob o Parecer nº 7903, de 28 de março de 2017 (ANEXO B), assim como foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/PUCRS conforme Parecer nº 2.395.286, de 23 de novembro de 2017 (ANEXO C).

A pesquisa usou dois protocolos de anuência à participação dos estudantes: 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (para maiores de 18 anos); e 2) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (para os responsáveis de menores de 18 anos). Primamos pela transparência das informações, sendo informado aos participantes ou aos seus responsáveis que o consentimento/assentimento poderia ser retirado em qualquer momento da pesquisa sem prejuízos ao participante. Garantimos o sigilo através do Termo de Confidencialidade e asseguramos o esclarecimento contínuo como fator essencial no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na produção de dados com a aplicação dos protocolos de avaliação. Também, esclarecemos que todas as aulas foram ministradas/desenvolvidas pelo pesquisador.

Os cuidados éticos tomados apresentaram vigilância incessante para a mitigação de possíveis desconfortos, constrangimentos ou dúvidas sobre qualquer etapa da pesquisa, tanto que em determinado momento da investigação, foi solicitado pelos alunos que as gravações de vídeo não fossem mais realizadas e fotografias não fossem mais capturadas, pois alguns estudantes se sentiam constrangidos (e começaram, inclusive, a faltar às aulas). Esta solicitação foi prontamente atendida, assim sendo realizadas gravações videográficas em apenas parte das aulas ministradas.

As atividades pedagógicas de EFES e a aplicação dos protocolos eleitos foram desenvolvidas para que não se acionasse qualquer vulnerabilidade dos participantes, pois a capacidade de tomada de decisões dos estudantes foi ampla (poderiam desistir da participação das atividades, da resposta aos questionários e se eximir da realização dos testes a qualquer tempo e condição, tanto que alguns o fizeram) e nenhuma resistência relacionada a fatores individuais, psicológicos, econômicos, políticos, culturais ou sociais foi imposta aos participantes. Medidas de precaução e proteção para evitar danos e atenuar seus efeitos foram tomadas, todavia, a qualquer momento, qualquer evidência ou indício de prejuízos à condição humana dos participantes, a devida e imediata assistência foi prestada.

Em nosso entendimento, o estudo beneficia a comunidade acadêmica, aos campos da Educação e da Educação Física com os resultados dos testes aplicados e com a possível adoção de novas técnicas e metodologias de caráter interdisciplinar. Percebemos que as vivências e experiências durante as aulas de EFES, ao considerar o estudante como núcleo da ação transformadora de si e da sociedade em que vive, tem potência de disseminação na comunidade científica e educacional de novas práticas. A relação do currículo e a apresentação de outras possibilidades teórico-metodológicas, com a QVRS e as

representações de corpo e saúde, trouxeram como principais benefícios desta pesquisa o apontamento para novas possibilidades de viver com melhor qualidade.

5 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA

5.1 AS AULAS

A Oficina de Educação Somática (conjunto de aulas de EFES ministradas durante a pesquisa) foi proposta para ser realizada na forma de aulas, em dois dias da semana (2ª e 4ª feiras), em dois turnos (matutino e vespertino)¹⁶, das 8h30 às 10h e das 16h às 17h30h. Os alunos deveriam assistir às aulas no contraturno do seu horário regular, pois todos os horários já estavam preenchidos com atividades escolares no turno que os alunos estudavam. A oficina foi desenvolvida com uma carga horária de 84 horas de aulas: 30 aulas de 80 minutos pela manhã, 30 aulas de 80 minutos à tarde e 3 aulas de 80 minutos aos sábados. As aulas aconteceram no período de 26 de março de 2018 a 15 de agosto de 2018, com datas distribuídas conforme o APÊNDICE E.

Todos os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar, pelo menos, 41 horas de aulas de EFES, todavia, a média de frequência às aulas foi de 37,9%, sendo que, para a formação do GRUPO OFICINA, foram considerados todos os alunos que fizeram a matrícula para participar das aulas e que frequentaram, pelo menos, 1 (uma) das 30 (trinta) aulas. Desta forma, alunos desistentes, aqueles que compuseram o grupo tardiamente e aqueles infrequentes contribuíram para o baixo percentual de frequência. Contudo, entendemos que a vivência das aulas, por menor que seja, pode gerar aprendizagens ao estudante.

Para compreender melhor as possíveis causas que influenciaram o baixo percentual de frequência às aulas, na última semana de aulas da Oficina de Educação Somática, realizamos uma investida investigativa e procuramos, em seus respectivos turnos, aqueles alunos que tiveram frequência reduzida, especialmente aqueles que tiveram frequência menor que 50%. Nossa tentativa foi a de entender os motivos das ausências, da chegada tardia, das desistências. Após ouvir atentamente suas justificativas, relacionamos a seguir as principais delas:

- ✓ As aulas no contraturno dificultavam a presença;
- ✓ Para muitos, a moradia distante da escola e a falta de transporte os teriam impedido de frequentar mais aulas (o transporte referido é bicicleta ou motocicleta, pois na cidade não há oferta de transporte coletivo);
- ✓ Autorização dos pais (muitos pais só autorizavam a ida de seus filhos mediante o acompanhamento de um familiar e, na falta deste, os alunos não iriam às aulas, sobretudo porque não eram obrigatórias);

¹⁶ Propomos a formação de uma turma aos sábados, das 10h30 às 12h, para atendimento aos alunos do turno noturno. Apesar das reiteradas investidas, convites, passagens presenciais em todas as turmas da noite, não houve adesão por parte dos alunos (apenas duas alunas realizaram suas matrículas na Oficina). Posteriormente, oferecemos a turma no sábado à tarde (das 16h às 17h30), mas, também não surgiram alunos interessados, havendo apenas três aulas e, posteriormente a turma foi desfeita.

- ✓ Escolha do estudo teórico em detrimento da Oficina, sobremaneira em semanas de provas mensais e bimestrais;
- ✓ Treinamento para os Jogos Escolares Caxienses;
- ✓ Ensaios da Quadrilha Junina da escola para apresentações artísticas nas festas juninas da escola e da cidade, a convite;
- ✓ Preguiça de sair de casa;
- ✓ Mudança familiar de endereço da sede do município para comunidades rurais nos arredores da cidade;
- ✓ Trabalhos domésticos (preparar almoço ou jantar para a família, cuidar de irmãos menores e acompanhar familiares convalescentes em casa e hospitais);
- ✓ Ter iniciado algum trabalho formal (em empresas, trabalho doméstico e como autônomo)
- ✓ Alguns alunos foram transferidos para outras escolas da cidade ou de outros municípios (informação confirmada pela secretaria da escola);
- ✓ Constrangimento que as gravações e/ou fotografias causavam; e
- ✓ Para alguns alunos do sexo masculino, a presença em maioria de garotas e a ausência de amigos causava inibição e desmotivação para ir às aulas.

As aulas de Educação Somática duraram, em média, 80 minutos (algumas duraram uma hora e outras uma hora e trinta minutos), pois o tempo variou de acordo com a temática da aula e com a quantidade de alunos presentes. Por exemplo, as aulas que envolveram técnicas mais complexas de relaxamento foram mais longas e as aulas com momentos mais lúdicos foram mais curtas. O *feedback*¹⁷ da turma em relação aos movimentos e/ou passividade, também, fazia variar o tempo da aula.

Em nosso planejamento pretendíamos gravar imagens, sons e fotografias de todas as aulas, entretanto, isso não foi possível, pois a pedido de algumas alunas, interrompemos o processo de gravação das aulas e o registro fotográfico. Segundo as alunas, esse processo havia criado um sentimento de constrangimento, sobretudo quando da realização de movimentos de elevação e adução dos membros inferiores, além do temor de que partes íntimas de seus corpos fossem capturadas pela gravação. Não obstante a este contexto de redirecionamento, conseguimos realizar 16 horas e 32 minutos de gravação das aulas e capturar 489 fotografias que registraram 116 movimentos e posições dos alunos participantes.

Metodologicamente, as aulas foram orientadas pelo Caderno de Estudos de Débora Pereira Bolsanello (2016) que apresenta o desenvolvimento de 21 aulas de Educação Somática, atentando para algumas adaptações e complementaridades. Adaptações realizadas pela diferenciação de alguns materiais usados por nós, e complementaridades oriundas das influências de outros métodos de Educação Somática que foram agregados a estas aulas durante a Oficina.

¹⁷ No contexto pedagógico das aulas, este termo refere-se às reações ou respostas dos alunos, conscientemente ou não, a partir dos fazeres e não-fazeres solicitados a eles. É a ideia de que os discursos e ações do professor e dos alunos entre si os afetam induzindo-lhes comportamentos observáveis e distintos de pessoa para pessoa e, no caso das aulas, inclusive comportamentos coletivos.

A preparação das aulas foi orientada pelos seguintes procedimentos:

- 1) Tematização da aula
- 2) Seleção do material a ser utilizado
- 3) Gestão da aula:
 - 3.1) Etapa 1: Preparação para o movimento
 - 3.2) Etapa 2: Realização do movimento
 - 3.3) Etapa 3: Avaliação do movimento



Etapa 1:
Preparação do movimento



Etapa 2: Realização do movimento



Etapa 3: Avaliação do movimento

1) Tematização das aulas

Aula 1. A marca do meu corpo
 Aula 2. A marca do meu corpo
 Aula 3. Os lados do meu corpo
 Aula 4. O corpo equilibrado
 Aula 5. Respiração e sentido
 Aula 6. Propriocepção
 Aula 7. Propriocepção
 Aula 8. A percussão do corpo
 Aula 9. A percussão do corpo
 Aula 10. O toque
 Aula 11. O eixo vertebral
 Aula 12. O eixo vertebral
 Aula 13. Coluna cervical
 Aula 14. Equilíbrios corporais
 Aula 15. Equilíbrios corporais

Aula 16. O relaxamento
 Aula 17. O relaxamento
 Aula 18. Mobilizando a cintura pélvica
 Aula 19. Tonificação abdominal
 Aula 20. Postura corporal – sentar
 Aula 21. Postura corporal – virar
 Aula 22. Atenção postural
 Aula 23. A bscula invertida
 Aula 24. Mos e ps
 Aula 25. O joelho
 Aula 26. Tridimensionalidade do corpo
 Aula 27. Tridimensionalidade do corpo
 Aula 28. Corpo-bola
 Aula 29. Brincando com corpos
 Aula 30. A flexibilidade do corpo

2) Seleção do material a ser utilizado

Na Oficina de Educação Somática, utilizamos os seguintes materiais/equipamentos/instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento das aulas:

- | | |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| ✓ Papel A4 branco | ✓ Bolas suíças de 45 cm de diâmetro |
| ✓ Caneta esferográfica | ✓ Bolas suíças de 55 cm de diâmetro |
| ✓ Quadro branco de acrílico | ✓ Bolas suíças de 65 cm de diâmetro |
| ✓ Pincel | ✓ Bolas suíças de 75 cm de diâmetro |
| ✓ Sala preparada com piso de EVA (tatames) | ✓ Bastões de madeira finos (0,5 cm de diâmetro) |
| ✓ Bolas massageadoras pequenas (tipo ouriço) | ✓ Bastões de madeira grossos (1cm de diâmetro) |
| ✓ Bolas de tênis de mesa (rígida) | ✓ Flutuadores de piscina (suchi grosso) |
| ✓ Bolas emborrachadas pequenas | ✓ Saquinhos de 1kg de sal/açúcar |
| ✓ Bolas emborrachadas médias | ✓ Esqueleto humano plástico |
| ✓ Bolas emborrachadas grandes | ✓ Balões (bexigas de inflar) |

3) Gestão das aulas

A seguir, apresentamos todo o contexto pedagógico, a ordenação e o desencadeamento didático de realização das 30 aulas da Oficina de Educação Somática.

3.1 PREPARAÇÃO PARA O MOVIMENTO

- Boas-vindas
- Apresentação da temática
- Coleta do material inicial
- Preparação do soma
 - Relaxamento
 - Concentração
 - Respiração
- Posição do corpo pré-movimento
- Descrição do movimento
 - Primeira e preferencialmente oral
 - Se necessário, visual
 - Se necessário, por meio do toque

3.2 REALIZAÇÃO DO MOVIMENTO

- O professor guia a observação inicial, intermediária e final
- O aluno, após se preparar e observar
 - Realiza o movimento
 - Sente o movimento
 - Reconhece o impulso motor
 - Modula o tônus muscular
 - Conscientiza-se do “como” e
 - Reorganiza o movimento

3.3. AVALIAÇÃO DO MOVIMENTO

- O aluno faz conexões entre os movimentos realizados durante a aula
- Integra esses movimentos
- Expressa-se e transfere o movimento para reflexões sobre sua vida

Ao final das aulas, os alunos cumprimentavam-se com abraços e elogios. Todos.

Nesta pesquisa-ação, as aulas de Educação Física Escolar Somática - EFES possuem um sentido específico, pedagógico e teórico-metodológico. Seu desenvolvimento foi planejado para a ressignificação de sentidos. E, para fortalecer a nossa opção metodológica apresentada anteriormente, no item 4, vejamos o que Silveira (2013, p. 54. Grifos nossos) considera sobre conteúdos de Educação Somática e sua aplicação em processos de pesquisa-ação:

Em relação ao conteúdo, o professor/pesquisador não apenas ensinou exercícios, mas também dirigiu a atenção de seus alunos de maneira que aprendessem a sentir e a perceber a relação de seus corpos quando realizaram os exercícios [...] Nesse tipo de abordagem corporal é impulsionada uma terceira via de entendimento, com uma sobreposição das abordagens objetivas e subjetivas do corpo. Porém, essa característica só acontece quando os professores/pesquisadores ‘reconhecem a interconexão das dimensões corporal, cognitiva, psicológica, social, emotiva e espiritual da pessoa e encorajam seus estudantes a trabalhar no sentido de uma reorganização global de sua experiência’ (Fortin, 1999, p. 44), construindo, dessa forma, um processo de pesquisa-ação somática.

Como já evidenciado na seção Ontogenia Epistemológica, apesar de sermos influenciados por muitos métodos de Educação Somática, elegemos as principais orientações de apenas 5 disciplinas da ES: Técnica Alexander, Eutonia, Ginástica Holística, Antiginástica e Educação Somática de Débora Pereira Bolsanello, com a aplicação de 30 aulas, fundamentadas por estes métodos.

Não criamos nenhuma das aulas. As 30 aulas ministradas para cada turma levaram em consideração as orientações das 21 aulas do Caderno de Estudos de Débora Bolsanello, que podem ser encontrado em Bolsanello (2016, p. 108-236). A estas aulas adaptamos materiais e complementamos com orientações e movimentos de técnicas dos demais métodos eleitos, como pudemos avaliar quanto ao uso de orientações da Técnica Alexander em nossas aulas.

Uma aula em que o Método Alexander seja aplicado, o principal objetivo é que a participação do aluno seja ativa e voltada para a identificação de padrões habituais, nocivos ao uso de seu organismo. Esse processo é realizado através da identificação, pelo aluno, de suas reações físicas ou mentais, a determinados estímulos dados pelo professor, geralmente relacionados às atividades cotidianas. O interesse nesse método é que o aluno entre em contato com a atividade neuromuscular e torne o processo dessa atividade mais eficiente.

Em nossas aulas, o Método Alexander foi usado, sobremaneira, para orientar os alunos na atenção corporal, nos estímulos posturais para a correção de maus hábitos posturais na escola e para potencializar a eficiência dos movimentos das 21 aulas de ES propostas por Bolsanello (2016). Neste contexto, reportamo-nos à Vieira (2009, p. 61) para definir a contribuição da Técnica Alexander em nossas aulas. Para ela, a atividade somática é:

[...] um processo muito harmonioso, que acontece de dentro para fora. O professor leva a pessoa ao movimento sugerindo com um toque gentil, não intrusivo, sem pressão ostensiva. Não bate de frente, apenas aponta a saída. Cada um tem seu tempo e sua medida para mudar. Cada processo é único. É uma livre escolha. Cada cabeça uma sentença: a técnica de Alexander libera respeitando as diferenças.

Nas aulas, os alunos partiam para os movimentos, quase sempre, da posição deitada, em decúbito dorsal – forma que denominamos de “posição básica da educação somática”, pois entendemos que essa é uma posição que encoraja o alongamento da musculatura por toda a coluna, facilita o relaxamento e a harmonia com os diversos movimentos da ES. Alguns apoiavam sua cabeça em flutuadores de piscina, em saquinhos de sal/açúcar, outros não. A orientação era postar-se em uma condição que lhes desse conforto.

Nas aulas de EFES, ministradas por nós, entendemos que a função do professor não é apresentar soluções, mas sim questionar, mediar o processo de questionamento dos alunos e apontar alternativas. Não apresentamos um modelo/padrão postural, impondo formas e correções, não ensinamos a respirar, orientamos os alunos a sentir, perceber e agir sobre sua postura e respiração.

São momentos em que professor e alunos possuem funções ativas, participantes e criativas. É um trabalho de coparticipação, aprendizagens e transformações psicofísicas, emocionais e sensíveis, de alunos e de professor. Aliás, um professor que deve ser um ouvinte mais atento que um menestrel mais ativo. O professor deve estar sempre à disposição e encorajar o aluno a acreditar em suas próprias percepções. Também, o encorajamento à pesquisa em seu próprio corpo e à aceitação das dificuldades é função do professor de EFES. Por isso, algumas atitudes essenciais em aulas de EFES são:

- Desacelerar
- Pesquisar
- Sentir
- Perceber
- Reorganizar (corporificar a experiência)

Essas atitudes são pensadas em uma perspectiva didático-pedagógica linear, pois é preciso não-fazer para depois fazer. É preciso inibir para depois direcionar. É preciso perceber e sentir para depois reorganizar. Contudo, apesar desses pré-requisitos somáticos, nossas aulas foram marcadas, também, por uma não linearidade. Falamos das idas e vindas dos alunos em seus estados físicos e psicológicos que são mutantes, não lineares, e como nossa busca não é por resultados, mas sim pela aprendizagem por si próprio, por sua independência sensível. Nossas aulas foram caracterizadas por uma orientação ao aluno para que ele construísse

condições psicofísicas de ser o seu próprio cuidador, reunindo condições para cuidar de si, de sua própria saúde, obtendo melhor qualidade de vida.

As aulas sempre reuniram condições ambientais para o relaxamento e ampliação da qualidade tátil dos alunos. O próprio piso (tatame) emborrachado e flexível, os flutuadores (para apoio cervical ou occipital, ou joelhos e pernas) e o isolamento da sala (optamos por não utilizar músicas para relaxamento, apenas o silêncio e voz baixa, pausada e suave do professor, com a orientação para a não interrupção da aula após o seu início).

A sala não possuía espelhos, intencionalmente, para que as referências de corpo e forma fossem as de seus próprios corpos, retidas através da atenção, toques e sensações, sem julgamentos prévios e a partir de uma autoimagem construída de seus próprios volumes.

Para nós, a reunião dessas condições é, também, importante para a promoção do movimento eutônico, que se inicia pela percepção de fadigas, dores e outras sensações que incomodam. Essa percepção é possível por meio de um ato de pesquisa detalhada que pode ser realizada pela imobilização ativa em que, em algum momento, manifestar-se-á incômodos (geralmente o cansaço) e aí se inicia a procura ativa por um movimento que cessa ou elimina a sensação. Lembrando que os alunos eram orientados a não ceder ao cansaço, ou seja, que realizassem outros movimentos para combatê-lo e, assim, aproximar-se de um movimento eutônico.

Nas aulas da Oficina de Educação Somática, alguns alunos relataram a ausência de sensações. Isso é comum, todavia, entendemos que essa ausência é fruto de observação inadequada/insuficiente. A medida tomada é/foi a nova realização do movimento/passividade, agora, mais lentamente e de forma contínua. É preciso escutar a necessidade interior do corpo e depois fazer com que o organismo inteiro experimente um movimento benéfico.

Esta orientação é defendida por Brieghel-Müller (1998, p. 64) quando diz que:

Observemos em particular se há irregularidades no movimento, se é realizado de forma brusca ou se há momentos em que escapa ao controle consciente. Essas irregularidades têm um caráter desagradável. Trata-se, então, de remediá-las procurando encontrar a maneira certa de se mexer para conseguir a regularidade perfeita, sem cansaço. Somos obrigados a diminuir ainda mais a velocidade dos movimentos; então, as imperfeições aparecem em todos os seus detalhes, o que facilita a sua alimentação.

As aulas foram estruturadas em movimento simples, de fácil execução e propostos, primeiramente por descrição oral. Esta decisão fundamenta-se na necessidade de que o aluno realize seu não-fazer e seus movimentos sem incorrer na imitação de gestos alheios, pois a criação de uma consciência e atitudes próprias é o que nos move, enquanto educadores

somáticos. Desta forma, a demonstração do movimento e até mesmo a realização de toques corporais só foram realizadas na impossibilidade de execução orientada pela descrição oral.

A ausência de modelos a seguir estimula a autopercepção e a avaliação sobre seus limites e potencialidades. A percepção de si é protagonista e a busca da melhor mobilidade para cada gesto é objetivo de uma pedagogia de si, do aprendente. É como Elsa Glinder defende: toda correção vinda de fora tem pouco valor, pois o contexto é que exige e a reorganização orgânica não pode vir de um comando. Ela surge de uma forma espontânea pelas conexões entre as nossas sensações e pensamentos, e tem potência para se tornar indissolúvel, como um comportamento instintivo.

Neste contexto, contribuem para o alcance desta correção interna a realização de movimentos de forma paciente, tranquila e sem obstinação. A realização impecável do movimento não é necessária. As falhas servem para a percepção de que é preciso se reorganizar. A liberação de entraves e medos que o corpo consegue é lenta e gradual, pois habitar nossos territórios e resgatar territórios esquecidos é um processo de reconhecimento.

No contexto pedagógico em que propomos as aulas de EFES, o trabalho do professor assume status, por vezes, de terapeuta, mas isso é um equívoco. Professor é professor e deve resignar-se a esta condição. O professor deverá promover o encontro do aprendente consigo mesmo. Deve valorizar a alteridade e colocar-se sempre no lugar do aluno, sem invadir seu espaço. Deve ser aliado daquele componente do aluno que quer se achar. Deve combater os medos e resistências e estimular a parte do aluno que quer viver de uma outra maneira.

O professor deve acompanhar esse lado exploratório do aluno e estimulá-lo a não desistir de procurar, perseverar na perspectiva de mudança (temida ou desejada) objetivando a forma perfeita (nos termos de Thérèse Bertherat) e uma melhor compreensão do “Eu” (nos termos de Elsa Glinder). Deve promover a aprendizagem dos mecanismos do movimento, estimulando, no aluno, a percepção com extrema precisão de como ele, realmente, mexe-se.

Na prática da EFES, o professor precisa descrever, da forma mais precisa possível, os movimentos a realizar. Observar as assimetrias, dificuldades de execução ou de compreensão das movimentações e fazer com que o aluno entenda que a evolução é lenta e gradual, que os ganhos são progressivos, milímetro a milímetro. A reorganização corporal acontece pouco a pouco. E é assim que aluno reconhecerá o seu corpo como seu habitat natural.

Desta perspectiva, a aula de EFES não é de concentração, relaxamento, descontração e descanso. É uma aula de equilíbrio das forças musculares do corpo, de alongamento e de contrações musculares em busca do “não habitual”, das zonas mortas do corpo, de uma reorganização corporal que contraia os músculos flácidos que há muito tempo não se mexiam.

5.1.1 A passividade



O não-fazer ou estado de passividade ativo é muito importante no desenvolvimento das aulas de EFES. Como apresentado nas fases do movimento, estes são precedidos e pós-cedidos por pausa/relaxamento/passividade/não-fazer. Este momento é caracterizado por um aumento da circulação linfática auxiliando/prevenindo o processo de intoxicação causado pelo acúmulo de ácido lático nos músculos envolvidos. A respiração contínua também contribui para isso.

A compreensão de que o não-fazer traz benefícios tão importantes ao corpo não é algo de rápida adesão pelos alunos, contudo, quando passam a perceber que essa passividade serve para relaxar os músculos, excessivamente tensos, favorecer o encaixe articular e tonificar os músculos, a confiança começa a surgir. O fato é que o não-fazer é um árduo aprendizado, assim como o fazer. Cada um tem seus limites e o autoconhecimento sobre quando e o quanto não-fazer é um investimento para a autonomia do aprendente. Assim, os alunos deverão aprender a não-fazer por si mesmos.

5.1.2 O relaxamento



O relaxamento é constituinte essencial das aulas de EFES. Através dele é que as sensações e percepções corporais são possíveis e potencializadas. É um estado desejado em que, auxiliado pela imaginação de como o seria, e de movimentos que o tornam possível, é um dos principais responsáveis pelo alívio de tensões e condição mais adequada para responder aos estímulos percebidos, sobretudo para a reorganização do organismo.

A pessoa relaxada está pronta para agir. Contudo, para conseguir relaxar, é preciso que todo o corpo ceda às forças gravitacionais. A conexão com as leis da física gera grandes movimentos do tórax e uma melhor respiração, calma e serena. Quanto mais pesados nos prostramos, mais ficamos calmos e percebemos de nosso corpo. Devemos nos manter alongados e perceber o melhor contexto que faz o ar fluir melhor em nosso sistema respiratório.

5.1.3 A respiração

A respiração foi um dos primeiros componentes a ser apresentado, discutido e vivenciado em nossas aulas. Questão pouco valorizada nas aulas de Educação Física na escola, foi evidenciada durante o processo investigativo, pois os atributos físicos e psíquicos que a respiração desempenha no processo de percepção, sensação e reorganização de si, são por demais essenciais nas aulas de EFES.

Para orientar os alunos quanto ao processo respiratório, a palavra de ordem foi “respiração livre e atenta”, sempre orientado por duas regras defendidas por Brieghel-Müller (1998): 1) Não intervir na função automática da respiração; e 2) Não bloquear a respiração. Essas regras são importantes para respeitar os momentos de relaxamento e contração da respiração, confiando nela, não se incomodando com ela, tampouco se impondo a movimentos como o bocejo e suspiros. O não bloqueio contribui para a melhor oxigenação, pois a interrupção passageira de oxigênio diminui aptidões corporais e mentais, além de induzir ao nervosismo pela ausência de oxigênio.



Mendonça (2000), detalhando o método de Elsa Glinder, esclarece que a respiração tem relação direta com a postura da cabeça e do pescoço (esta mesma defesa é desenvolvida no método Alexander). O pescoço nunca deve estar tenso e encolhido, pois prejudica as vias respiratórias. A contração e o enrijecimento bloqueiam a ação respiratória, sobretudo se acionados à musculatura diafragmática e do plexo solar. Assim, é preciso notar os vícios, o que interrompe o fluxo de ar, observando o ritmo respiratório. Só depois, com movimentos suaves e contínuos, a casa respiratória é construída.

Entendemos que há uma relação interdependente entre a respiração e o tônus muscular. Muitas dificuldades respiratórias estão ligadas a tensões corporais, ao mesmo tempo que bloqueios respiratórios deixam o indivíduo mais tenso, nervoso e o enrijecimento negativo acontece. Por isso, as aulas de EFES objetivam a descoberta dessa relação pelos aprendentes, assim como a coordenação eficiente entre um e outro. Desta forma, pensamos como Mendonça (2000, p. 41), “A melhor respiração é sempre a espontânea, involuntária, embora possamos interferir voluntariamente no processo, desviando a respiração de seu fluxo natural”.

Corroborando com Elsa Glinder, a autora acredita que somente as experimentações podem conjugar o movimento e uma respiração consciente, contudo involuntária (aberta). Esse processo pode contribuir para o alívio de tensões corporais, potencializando a coordenação entre a respiração e a motricidade. É claro que a provisão de ar é determinada pelo nível de esforço do movimento. Porém, a Educação Somática ajuda o aprendente a reagir, pela respiração, aos pequenos estímulos e só depois, após reconhecer-se, usá-los em sua plena capacidade.

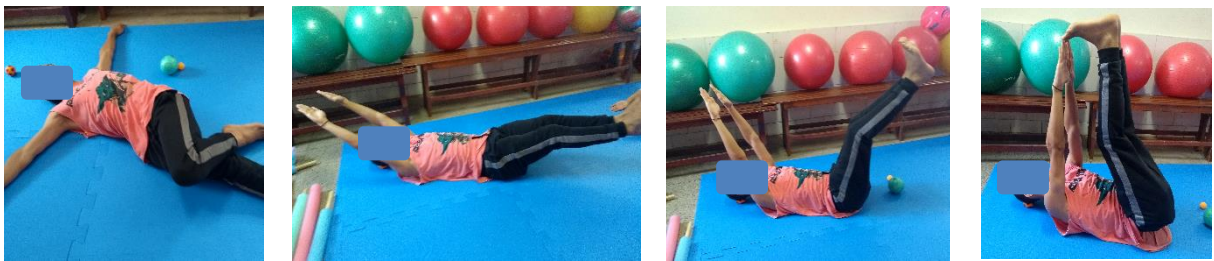
Assim, e da mesma forma que Ehrenfried pensava, Mendonça (2000) assevera que a pessoa é o que é à sua maneira de conduzir a respiração, e que por meio desta conseguimos alcançar mudanças significativas em nosso comportamento.

5.1.4 O movimento

Quanto ao tópico 3.2 do item 5.1 desta Tese, que trata da realização do movimento na gestão das aulas, a seguir apresentamos a sequência lógico-formal que orientou a realização de todas as movimentações nas aulas de EFES. Esclarecemos que a obediência à essa sequência promove melhores resultados para a percepção, as sensações e a reorganização do próprio movimento e do corpo.

FASES DO MOVIMENTO:

- 1) Relaxamento
- 2) Preparação mental (observar o segmento corporal passivo)
- 3) Execução do movimento
 - 3.1) Direcionamento de energia (contração, força)
 - 3.2) Ato sinestésico lento
- 4) Preparação mental para a parada do ato
- 5) Parada ativa
- 6) Preparação mental para o relaxamento
- 7) Relaxamento



O desenvolvimento e a passagem por essas fases do movimento são sempre lentos, de modo a garantir a fruição integrada do movimento. Sua execução pode ser entrecortada por pausas ou preparação, favorecendo a percepção e análise das sensações corporais. O relaxamento é sempre ativo e atento, favorecendo a harmonia osteoarticular e a eutonia. Ainda, para nós, em concordância com Elsa Glinder, não consideramos essas sinestesias como “exercícios”, mas sim como experimentações corporais. Assim, esses movimentos, bem simples e precisos, destinam-se à tomada de consciência do que se pode e do que não se pode fazer, dos limites e impedimentos.

5.1.5 As conexões

Um dos propósitos das aulas de EFES acontece quando da avaliação do movimento. Neste processo, o aluno passa a realizar conexões, primeiramente entre os movimentos realizados durante as aulas e, posteriormente, com tudo que se relaciona, com o ambiente que o cerca e nas suas relações sociais. Observamos estes aspectos iniciais quando em análise da gravação das aulas percebemos a utilização de qualidades expressivas para o estabelecimento de correntes sinestésicas entre diferentes partes do corpo, sempre com atenção na respiração.

A relação de conexões realizadas entre o peso corporal, o tempo e o espaço, e a atenção à respiração, promoviam melhor organização do corpo como um todo, mobilizando um peso, antes passivo.

Mendonça (2000, p. 18) desenvolve exemplar síntese do percurso trilhado em nossas aulas de EFES. Assim como a autora pensa, trabalho análogo foi realizado nas aulas de EFES.

Os movimentos propostos sempre levam em conta as particularidades anatômicas, fisiológicas e biomecânicas de cada um. Solicitam o corpo no seu conjunto, não se restringindo ao exercício de fortalecimento localizado. Os alunos experimentam desde movimentos simples, que devolvem a mobilidade natural, até gestos complexos e inabituais, que solicitam a imaginação, o potencial lúdico e, conseqüentemente, exigem respostas neuromusculares renovadas. [...] respeita o ritmo e a liberdade de cada um. Alivia tensões e torna gestos mais fluidos, permitindo que cada parte do corpo encontre seu lugar, tornando o conjunto mais harmônico. O equilíbrio da postura assim obtido conduz a mudanças progressivas profundas e duradouras na atitude corporal e possibilita ao aluno apropriar-se dos movimentos realizados nas aulas para integrá-los aos gestos cotidianos, dando-lhe maior autonomia.

Nossas aulas levaram em consideração uma importante orientação dos métodos de Educação Somática: a de que o professor não deve mostrar a sua competência, mas sim estimular a competência do aluno, encorajando-o para que este seja cuidador de si e que possa alcançar a unidade de seu corpo, sentir-se seguro e capaz. Que o aluno encontre seus bloqueios musculares e tenha capacidade para reorganizar seu corpo, mesmo que esse caminho seja árduo e sinuoso.

6 SENTIDOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

6.1 OS DOMÍNIOS DA QVRS

Realizamos a análise da QVRS, nesta pesquisa, por meio do protocolo WHOQOL-*brief* em duas oportunidades, denominadas de Teste 1 e Teste 2, com 436 estudantes. Destes, 44 questionários, correspondendo a 10,1% dos respondentes, foram eliminados por preenchimento incorreto ou por se enquadrarem em algum dos critérios de exclusão, relacionados no item 4.4.1 deste estudo.

Assim, foram analisados os dados de 392 estudantes, divididos em dois grupos:

- 1) Grupo Controle [n=356/ 90,81%] (constituído de estudantes que não vivenciaram as aulas de EFES); e
- 2) Grupo Oficina [n=36/ 9,19%] (constituído de estudantes que participaram das aulas de EFES).

A seguir, apresentamos os resultados de uma estatística descritiva, com cálculo da média, desvio padrão e nível de significância dos Grupos Controle e Oficina, a partir dos domínios da QVRS do WHOQOL-*brief*. Além disto, calculamos o Teste *t* (para dados pareados) nos Teste 1 e 2 para o Grupo Controle e para o Grupo Oficina, objetivando verificar o nível de significância da QVRS dos dados coletados entre os dois grupos nas duas coletas, levando-se em consideração os domínios de QVRS e adotando-se o nível de $p < 0,050$ para a significância estatística.

Tabela 1 – Domínios da qualidade de vida relacionada à saúde, segundo WHOQOL-*brief*, por grupos de avaliação. Teste 1 (06 a 09/03/2018). Caxias-MA, 2018.

GRUPOS	GRUPO CONTROLE Média ± DP	GRUPO OFICINA Média ± DP	Teste <i>t</i> (<i>p</i>)
Qualidade de Vida Geral	17,29 ± 4,66	15,45 ± 6,07	0,850
Estado de Saúde Geral	17,03 ± 6,02	15,28 ± 6,06	0,097
Domínio Físico	67,22 ± 14,64	62,80 ± 15,87	0,087
Domínio Psicológico	65,11 ± 15,67	59,03 ± 18,70	*0,030
Domínio Relações Sociais	68,31 ± 20,06	65,05 ± 18,67	0,351
Domínio Ambiental	52,11 ± 15,33	50,61 ± 13,13	0,572

Fonte: Coleta direta pelo pesquisador. 2018.

* O nível de QV relacionado ao Domínio Psicológico do Grupo Oficina foi significativamente inferior ao Grupo Controle.

Na Tabela 1, apresentamos os valores relativos aos domínios da QVRS, provenientes de respostas ao protocolo *WHOQOL-bref* no primeiro momento da pesquisa. A este denominamos de Teste 1 e relacionamos as médias, desvio padrão e nível de significância entre os dois grupos: Grupo Controle e Grupo Oficina.

Destes dados, observamos que, no primeiro momento, ainda quando nem o Grupo Controle nem o Grupo Oficina haviam tido qualquer vivência com as aulas de EFES, seus níveis de QV apresentaram-se reduzidos, uma vez que as orientações deste protocolo afirmam que quanto mais próximos de 100 estiverem os escores de seus respectivos domínios, mais QV se faz perceber nos sujeitos pesquisados.

Uma segunda questão que gostaríamos de apresentar é que, nesta fase inicial da pesquisa, todos os escores médios do Grupo Oficina foram menores que o Grupo Controle, demonstrando que o perfil dos alunos que tiveram motivação para se matricular na Oficina de Educação Somática é de uma menor qualidade de vida que os alunos do Grupo Controle, com atenção especial para o Domínio Psicológico em que o nível de QV do Grupo Oficina foi significativamente inferior ao Grupo Controle.

Assim, para além das percepções sobre sua QV e nossa inferência avaliativa sobre os escores alcançados, resolvemos explorar as bases de dados da *Scielo* e *Google Acadêmico* à procura de estudos similares ao nosso, que tivessem sido realizados com a utilização do *WHOQOL-bref* e em que jovens escolares do ensino médio tivessem sido sujeitos de pesquisa.

Em cotejamento para análise comparativa com outras pesquisas, observamos que um estudo desenvolvido por Gordia et al (2009) que pesquisou 49 estudantes de 14 a 19 anos da rede particular de ensino da cidade de Curitiba-PR, analisando sua QVRS em relação aos sexos dos pesquisados, apresentou resultados superiores aos aferidos em nossa pesquisa. Seus escores (Domínio Físico=73,2 / Domínio Psicológico=70,2 / Domínio Social=76,2 / Domínio Ambiental=68,4) apresentaram-se, todos, acima dos identificados em nossa pesquisa.

Um segundo estudo analisado, o de Simeão et al (2012) que avaliou a qualidade de vida de estudantes do ensino médio de duas escolas (uma pública e uma particular) da cidade de Bauru-SP, apresentou, novamente, escores mais elevados que os identificados em nossa pesquisa, em todos os domínios, das três séries do ensino médio. Desta pesquisa, participaram 171 estudantes e todos os escores foram acima de 60,0. Os escores dos domínios físico e psicológico foram acima de 67,0 sendo considerado pelas pesquisadoras como QV boa.

Com Gordia et al (2011), entendemos que diversos estudos já realizados no Brasil, a partir do início deste século, apresentam a influência negativa do tabagismo, do alcoolismo,

do sedentarismo e o pertencimento a classe econômica menos favorecida na qualidade de vida de indivíduos adultos. Também, que a perda de peso, o lazer, a participação em grupos de convivência e a escolaridade influem para uma melhor qualidade de vida. Destas constatações é que nossa tentativa de avaliar se as aulas de EFES contribuem para a melhoria da QV ganha fundamento e justificativa de pesquisa.

Em seu estudo, Gordia et al (2011), desenvolvido em 2015, com 608 estudantes do ensino médio do município de Lapa-PR, identificou o escore médio da qualidade de vida global e do domínio relações sociais de 67,3 e 72,7, respectivamente. Escores acima dos identificados em nossa investigação e que justificam a nossa motivação para, tanto pesquisar sob essa perspectiva, quanto para propor novos caminhos para a melhoria da qualidade de vida desses estudantes de ensino médio.

Neste contexto, inferimos que os escores identificados em nosso estudo, seja na sua forma geral/consolidada, seja na forma estratificada por domínios de avaliação, são inferiores aos das pesquisas apresentadas anteriormente, identificando um menor nível de QV desses escolares maranhenses em comparação aos escolares das regiões Sul e Sudeste. Esta constatação nos serve de suporte para continuar na defesa de uma EFES com vistas à necessidade de melhoria da QV desses estudantes nordestinos, pois acreditamos que a elevação dos níveis de QVRS desses escolares proporcionará adaptações às dinâmicas da contemporaneidade de forma mais efetiva e mudanças em seu cotidiano escolar serão positivas, sobremaneira quanto à diminuição dos níveis de estresse e melhoria da concentração, da percepção e da consciência corporal, além de potencializar as conexões entre o (re)conhecimento do seu corpo e sua realidade objetiva.

Na tabela 2, são apresentados os escores dos domínios da QVRS, relativos aos Testes 1 e Teste 2 (antes e após as aulas de EFES) dos dois grupos (Grupo Controle e Grupo Oficina), com seus desvios-padrões e o nível de significância obtido por meio do Teste *t* com dados pareados.

Observamos que a única diferença significativa, estatisticamente, foi a diminuição do nível de QVRS, relacionada ao Domínio das Relações Sociais do Grupo Controle. Ou seja, após quatro meses, assistindo apenas às aulas de Educação Física regulares, a percepção dos jovens escolares do C.E.I.P. foi menor que em março de 2018. Também, mesmo que não estatisticamente significativos, podemos observar que os escores de todos os outros domínios do Grupo Controle diminuíram e que, de modo geral, sua QV também.

Tabela 2 – Domínios da qualidade de vida relacionada à saúde, segundo WHOQOL-*bref*, por grupos de avaliação. Teste 1 (06 a 09/03/2018) e Teste 2 (13 a 15/08/2018). Caxias-MA, 2018.

GRUPOS DOMÍNIOS	GRUPO CONTROLE Média ± DP		Teste <i>t</i> (<i>p</i>)	GRUPO OFICINA Média ± DP		Teste <i>t</i> (<i>p</i>)
	Teste 1	Teste 2		Teste 1	Teste 2	
Qualidade de Vida Geral	17,29±4,66	16,92±4,83	0,150	15,45±6,07	15,45±4,84	1,000
Estado de Saúde Geral	17,03±6,02	16,57±6,14	0,143	15,28±6,06	14,75±5,62	0,499
Domínio Físico	67,22±14,64	65,96±15,56	0,068	62,80±15,87	63,39±15,21	0,793
Domínio Psicológico	65,11±15,67	64,63±16,73	0,487	59,03±18,70	60,97±18,74	0,311
Domínio Relações Sociais	68,31±20,06	66,25±20,96	0,043*	65,05±18,67	66,90±17,65	0,453
Domínio Ambiental	52,11±15,33	52,09±15,20	0,977	50,61±13,13	52,86±12,19	0,202

Fonte: Coleta direta pelo pesquisador. 2018.

* O nível de QV relacionado ao Domínio Relações Sociais do Grupo Controle diminuiu, significativamente, no Teste 2 quando comparado ao Teste 1.

Da mesma forma, observamos que a percepção sobre o estado geral de saúde do Grupo Oficina diminuiu, não sendo estatisticamente significativo. E, o que mais nos atentou: o fato de que todos os domínios do Grupo Oficina melhoraram sua percepção sobre a QV após as aulas de EFES. Desta forma, inferimos que as aulas de EFES contribuíram para a melhoria na QVRS dos alunos participantes da Oficina de Educação Somática.

Outro dado importante observado na Tabela 2 é em relação aos domínios Ambiental e das Relações Sociais. Nestes domínios, o Grupo Oficina apresentou resultados inferiores ao Grupo Controle no primeiro momento e, após as aulas, percebemos que melhoraram seus escores e ainda tiveram escores superiores ao Grupo Controle.

Entendendo a QV como a percepção que o indivíduo tem de sua posição na vida e considerando o contexto cultural e os sistemas de valores nos quais ele está inserido, e em relação a seus objetivos, suas expectativas, seus padrões e suas preocupações, podemos depreender que é um conceito que se aproxima e se alinha com os questionamentos realizados no protocolo WHOQOL-*bref*. Isto porque reproduz a complexidade das subjetividades que interrelacionam aspectos físicos, psicológicos, sociais e ambientais. Essa complexidade do instrumento é que fortalece a qualidade, validade e fidedignidade dos seus resultados, fazendo-nos valer da confiabilidade do protocolo para fortalecer nossa tese de que as aulas de EFES contribuíram para a melhoria da qualidade de vida dos copesquisadores.

Também, realizamos dois testes não paramétricos em complementaridade aos procedimentos anteriores. O primeiro foi o *Mann-Whitney Test*, com o objetivo de encontrar o percentual de variação entre as medidas dos dois grupos (Grupo Controle e Grupo Oficina), e o segundo foi o *Coefficiente de Correlação de Spearman*, para analisar o nível de correlação entre os alunos com e sem frequência. Todos os testes adotaram o nível de $p < 0,05$ para a significância estatística e não foi encontrada significância em quaisquer relações de dados, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Domínios da qualidade de vida relacionada à saúde, segundo WHOQOL-bref, por grupos de avaliação. Teste *Mann-Whitney* e Coeficiente de Correlação de *Spearman*. Caxias-MA, 2018.

Domínios WHOQOL	Rank Grupo Controle	Rank Grupo Oficina	Mann-Whitney-U	Coefficiente de Spearman
Qualidade de Vida Geral	193,50	193,46	0,998	0,532
Estado de Saúde Geral	191,20	194,46	0,855	0,445
Domínio Físico	194,59	215,42	0,292	0,943
Domínio Psicológico	193,04	230,67	0,056	0,712
Domínio Relações Sociais	192,05	223,94	0,100	0,227
Domínio Ambiental	194,27	218,57	0,218	0,075

Fonte: Coleta direta pelo pesquisador. 2018.

Subdividimos o Grupo Oficina em três percentis, pois observamos que a frequência às aulas dentro deste grupo foi divergente, com um grupo de estudantes que vivenciou muitas aulas e outro grupo de estudantes que não teve o mínimo de 20% de frequência às aulas, ou seja, não vivenciaram atividades importantes do processo pedagógico.

Tabela 4 – Domínios da qualidade de vida relacionada à saúde, segundo WHOQOL-bref, por grupos de avaliação. Teste *Kruskal-Wallis* para análise dos grupos de frequência. Caxias-MA, 2018.

Domínios WHOQOL	Até 20%	Mais de 20% até 50%	Mais de 50%	Kruskal-Wallis
Qualidade de Vida Geral	17,95	19,67	13,72	0,233
Estado de Saúde Geral	20,78	16,56	17,94	0,541
Domínio Físico	20,40	18,88	15,67	0,607
Domínio Psicológico	20,80	17,74	17,39	0,714
Domínio Relações Sociais	18,15	20,79	14,56	0,348
Domínio Ambiental	23,75	18,79	12,11	0,054

Fonte: Coleta direta pelo pesquisador. 2018.

Posteriormente, analisamos o percentual de variação entre os três diferentes percentis (até 20% de frequência, mais de 20% até 50% de frequência e acima de 50% de frequência) para verificar se haviam diferenças significativas nos domínios de qualidade de vida, antes e

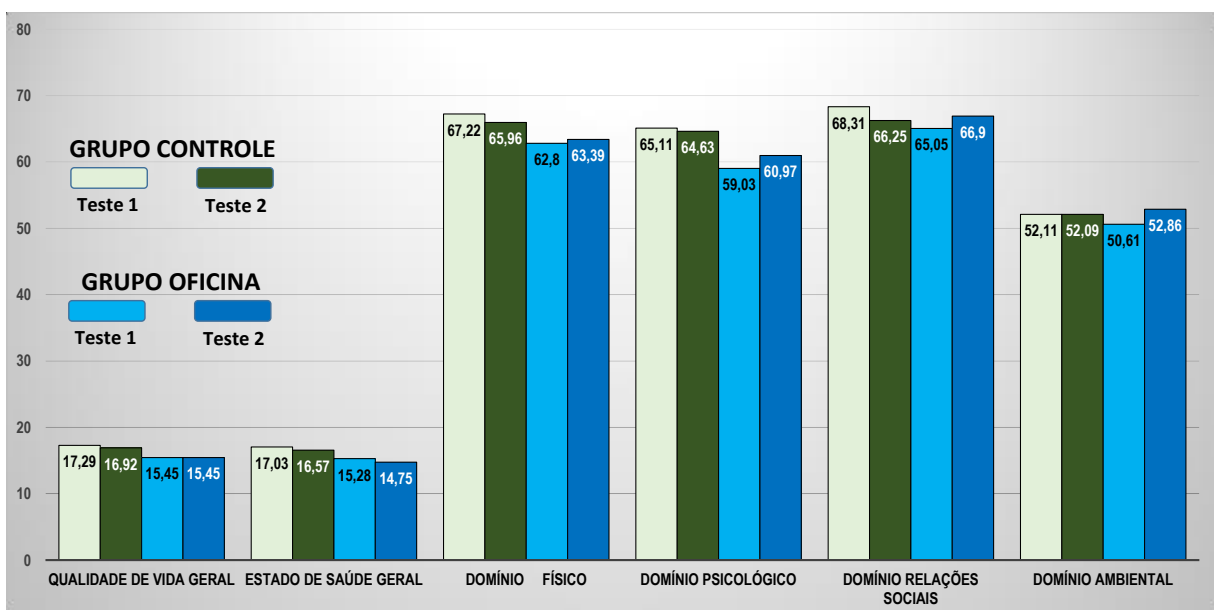
após as aulas, em relação à frequência dos alunos às aulas de EFES. Para esta análise, utilizamos o Teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*. Anteriormente, na tabela 4, podemos observar que não houve variação significativa entre a avaliação da QVRS, em seus diferentes domínios, quando relacionados aos grupos de frequência apresentados anteriormente.

Após a realização de todos estes testes, podemos inferir não ter havido melhoria, estatisticamente significativa, na qualidade de vida dos jovens pesquisados, quer sejam os jovens do Grupo Controle, quer sejam do Grupo Oficina. Portanto, entendemos que novas testagens são necessárias, com grupos similares e, agora, com um período maior de intervenção pedagógica e grupos amostrais mais próximos.

O Grupo Controle foi composto por 356 estudantes, já o Grupo Oficina por apenas 36 (10% do Grupo Controle). Esta é uma diferença amostral que pode ter contribuído para as dificuldades estabelecidas. Também, observamos que a média de frequência às aulas foi baixa (37,96%), podendo, também, ter contribuído para o reforço da hipótese nula.

Não obstante à esta probabilística estatística, reforçamos que, numericamente, os níveis de qualidade de vida dos estudantes do Grupo Oficina, em todos os seus domínios, foram majorados após as aulas de EFES, enquanto que houve uma diminuição, também, em todos os domínios, dos níveis de qualidade de vida dos sujeitos que compunham o Grupo Controle, após quatro meses de intervalo entre os Testes 1 e 2. Conforme, Gráfico 1.

Gráfico 1 – Domínios da qualidade de vida relacionada à saúde, segundo WHOQOL-bref, por grupos de avaliação. Teste 1 (06 a 09/03/2018) e Teste 2 (13 a 15/08/2018). Caxias-MA, 2018.



Fonte: Coleta direta pelo pesquisador. 2018.

Neste contexto, nossa pesquisa foi construída para transversalizar os resultados da análise estatística com os da Análise de Conteúdo da Enunciação que é o nosso próximo passo investigativo. As conexões entre as duas análises são primordiais para o enriquecimento da pesquisa e primam pela complementaridade.

6.2 SUBJETIVIDADES JUVENIS SOBRE EDUCAÇÃO DO CORPO

A análise qualitativa que compõe esta Tese foi desenvolvida por meio de uma Análise de Conteúdo da Enunciação - ACE. Esta abordagem metodológica de análise de dados defende uma concepção do discurso como palavra em ato, o que contraria a análise de conteúdo clássica que considera o dado como enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável. Esta técnica de ACE “considera que na produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido onde serão operadas transformações” (BARDIN, 2016, p. 218).

Seguindo as orientações metodológicas de Bardin (2016), iniciamos a ACE com a identificação de Unidades Temáticas e essas Unidades Temáticas foram construídas através de palavras ou expressões que representam os sentidos produzidos nas enunciações dos jovens. Em cada fala identificamos enunciações que remetiam a vários sentidos, diferentes, complementares e, por vezes, coincidentes, entretanto com o objetivo da ênfase, do reforço, da sustentação daquilo que defendiam. Neste caminho, foram catalogados 108 Unidades Temáticas (sentidos) que, considerando suas recorrências, formaram um conjunto de 477 sentidos enunciados pelos jovens pesquisados.

Como nossa pesquisa é mista, resolvemos organizar as Unidades Temáticas em Unidades de Contexto que levassem em consideração os Domínios avaliados pelo Protocolo WHOQOL-*brief*, que são quatro: físico, psicológico, social e ambiental, ressaltando-se seus aspectos positivos e negativos. Assim, a organização das unidades temáticas em unidades de contexto possibilitou a formação de quatro categorias de análise, relacionadas a seguir e apresentadas nos Quadros 1, 2, 3 e 4, conforme suas relações de sentido:

- | | |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 1) CORPO: PROTAGONISTA DA PERCEPÇÃO | (Domínio Físico – Positivo/Negativo) |
| 2) O SENTIDO E O SENTIR-SE DO PENSAMENTO SOMÁTICO | (Domínio Psicológico – Positivo/Negativo) |
| 3) CORPOS EM RELAÇÃO: O SOMA SOCIAL | (Domínio Social – Positivo/Negativo) |
| 4) AMBIENTE EDUCACIONAL SOMÁTICO | (Domínio Ambiental – Positivo/Negativo) |

Esclarecemos que essas unidades temáticas têm relação de sentido plurais, por vezes, de semântica que podem causar questionamentos quanto à sua classificação em determinada categoria de contexto. Desta forma, dispomos, no APÊNDICE F, de um glossário de Unidades Temáticas, em que detalhamos os sentidos destas unidades dentro do contexto discursivo dos Grupos Focais.

Quadro 1 – Formação das categorias de análise a partir das unidades temáticas dos Grupos Focais 1, matutino e vespertino. 2018.

UNIDADES TEMÁTICAS (Sentidos)	RECORRÊNCIA ENUNCIATIVA	CONSOLIDAÇÃO DA RECORRÊNCIA	CATEGORIAS DE CONTEXTO (Baseada em Domínios do WHOOQOL-bref)	CATEGORIAS DE ANÁLISE		
Cuidado de Si	6	16	Físico Positivo	CORPO: PROTAGONISTA DA PERCEPÇÃO		
Atividade Física	5					
Consciência Corporal	2					
Preparação Física	1					
Não-dor	1					
Disposição	1					
Não-cuidado de Si	9	29	Físico Negativo			
Dor	6					
Inatividade Física	4					
Indisposição	2					
Postura Corporal Inadequada	2					
Insônia	2					
Inaptidão Física	2					
Descoordenação Motora	1					
Educação Física	1					
Imagem Corporal Positiva	7			22	Psicológico Positivo	O SENTIDO E O SENTIR-SE DO PENSAR SOMÁTICO
Qualidade de Vida	5					
Alta Autoestima	4					
Felicidade/Saúde	2					
Saúde Emocional	2					
Resistência a Modelo de Corpo	1					
Resiliência	1					
Imagem Corporal Negativa	12	44	Psicológico Negativo			
Modelo de Corpo	10					
Depressão	5					
Tristeza	4					
Corpo Iconográfico	3					
Infelicidade	2					
Não-qualidade de Vida	2					
Reconhecimento	2					
Baixa Autoestima	1					
Sufrimento	1					
Desalento	1					
Descontentamento	1					
Sociabilidade Escolar	3	8	Social Positivo	CORPOS EM RELAÇÃO: O SOMA SOCIAL		
Esportivização das Aulas	2					
Amizade	2					
Sociabilidade	1					

Déficit de Sociabilidade Familiar	5	14	Social Negativo	
Problemas Familiares	3			
Solidão	2			
Ajuda	1			
Cobrança Familiar	1			
Timidez	1			
Déficit de sociabilidade	1			
Alimentação Saudável	5	10	Ambiental Positivo	AMBIENTE EDUCACIONAL SOMÁTICO
Aptidão Cotidiana	3			
Satisfação ambiental	2			
Alimentação Inadequada	8	13	Ambiental Negativo	
Inapetência	2			
Vulnerabilidade sócio econômica	2			
Moradia Inadequada	1			
53 unidades temáticas	156 sentidos identificados			

Fonte: Grupos Focais 1, antes da Oficina de Educação Somática. 2018.

Quadro 2 – Formação das categorias de análise a partir das unidades temáticas dos Diários de Aula. 2018.

UNIDADES TEMÁTICAS (Sentidos)	RECORRÊNCIA ENUNCIATIVA	CONSOLIDAÇÃO DA RECORRÊNCIA	CATEGORIAS DE CONTEXTO (Baseada em Domínios do WHOQOL-bref)	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Prazer	16	82	Físico Positivo	CORPO: PROTAGONISTA DA PERCEPÇÃO
Relaxamento	14			
Dor/Não-dor	12			
Não-dor	8			
Possibilidade	7			
Limite	5			
Cuidado de Si	4			
Disposição	3			
Aptidão Corporal	3			
Self Corporal	3			
Consciência Corporal	2			
Aptidão Muscular	3			
Utilidade	1			
Não Cuidado / Cuidado de Si	1			
Dor	11	12	Físico Negativo	
Desequilíbrio	1			
Positividade Psicológica	6	18	Psicológico Positivo	O SENTIDO E O SENTIR-SE DO PENSAR SOMÁTICO
Concentração	4			
Positividade	3			
Paz	2			
Tranquilidade	2			
Imagem Corporal Positiva	1			
Imagem Corporal Negativa	1	1	Psicológico Negativo	
Saudade	1	2	Social Positivo	CORPOS EM RELAÇÃO: O SOMA SOCIAL
Diversão	1			
Aptidão Cotidiana	3	4	Ambiental Positivo	AMBIENTE EDUCACIONAL SOMÁTICO
Alimentação Saudável	1			
28 unidades temáticas	119 sentidos identificados			

Fonte: Diários de Aula produzidos durante a Oficina de Educação Somática. 2018.

Quadro 3 – Formação das categorias de análise a partir das unidades temáticas dos Grupos Focais 2, matutino e vespertino. 2018.

UNIDADES TEMÁTICAS (Sentidos)	RECORRÊNCIA ENUNCIATIVA	CONSOLIDAÇÃO DA RECORRÊNCIA	CATEGORIAS DE CONTEXTO (Baseada em Domínios do WHOOQOL-bref)	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Prazer	20	97	Físico Positivo	CORPO: PROTAGONISTA DA PERCEPÇÃO
Mudança	10			
Relaxamento	8			
Movimento	6			
Postura Corporal	6			
Não-dor	5			
Possibilidade	5			
Limite	4			
Consciência Corporal	4			
Dor/Não-dor	4			
Leveza	3			
Atenção Corporal	3			
Equilíbrio	3			
Força	2			
Flexibilidade	2			
Disposição	2			
Aptidão Muscular	2			
Inatividade/Atividade	2			
Locomoção	1			
Aptidão Corporal	1			
Tensão Corporal/Não Tensão	1			
Indisposição/Disposição	1			
Sentir-se Bem	2			
Dor	3	4	Físico Negativo	
Preguiça	1			
Calma	7	47	Psicológico Positivo	O SENTIDO E O SENTIR-SE DO PENSAR SOMÁTICO
Imagem Corporal Positiva	5			
Estresse/Calma	5			
Descoberta	4			
Alta autoestima	4			
Concentração	4			
Alívio	3			
Amor Próprio	3			
Terapia Psicológica	2			
Resistência a Modelo de Corpo	2			
Positividade	2			
Raciocínio	1			
Dispersão/Concentração	1			
Baixa autoestima/Alta autoestima	1			
Felicidade	1			
Estresse/Calma	1			
Tranquilidade	1			
Qualidade de Vida	1			
Depressão	2	4	Psicológico Negativo	
TOC	1			
Baixa autoestima	1			
Saudade	15	24	Social Positivo	CORPOS EM RELAÇÃO: O SOMA SOCIAL
Sociabilidade Positiva	3			
Aceitação das Diferenças	3			

Abrço/Afeto	1			
Cordialidade	1			
Diversão	1			
Problemas Familiares	1	1	Social Negativo	
Gratidão	7	25	Ambiental Positivo	AMBIENTE EDUCACIONAL SOMÁTICO
Benefícios Mentais e Corporais	4			
Disciplina Escolar	3			
Doença/Saúde	3			
Silêncio	3			
Aprendizagem	1			
Educação	1			
Ensino	1			
Reflexão de Vida	1			
Eficiência	1			
62 unidades temáticas	202 sentidos identificados			

Fonte: Grupos Focais 2, antes da Oficina de Educação Somática. 2018.

A organização (seleção e correlação com as unidades de contexto) dos sentidos identificados nas enunciações juvenis, com sua posterior categorização, nos forneceu um Mapa de Categorical Quantitativo, revelador das mudanças e ressignificações sobre as representações corpo, saúde e QV ocorridas durante a após as aulas de EFES. O **Quadro 4**, a seguir, apresenta a evolução na quantidade de enunciações positivas ocorridas entre os GF1 e os GF2, em todos os quatro domínios, assim como a redução de enunciações negativas entre esses momentos. Especialmente, percebemos que a inexistência de narrativas negativas para os domínios social e ambiental, durante a após as aulas de EFES, é um dado empírico indicativo de melhoria dessas condições, assim como inferimos ter melhorado significativamente os aspectos físico e psicológico, pois houve uma duplicação de narrativas positivas relacionadas ao domínio psicológico e a uma sextuplicação, nos GF2, das narrativas relacionadas ao domínio físico, quando comparadas aos GF1.

Quadro 4 – Mapa Categorical Quantitativo. Consolidação de Unidades Temáticas (sentidos) e Categorias de Contexto para a formação das Categorias de Análise. 2018.

CATEGORIA DE CONTEXTO	GRUPO FOCAL 1	DIÁRIOS DE AULA	GRUPO FOCAL 2	TOTAL PARCIAL
Domínio Físico Positivo	16	82	96	194
Domínio Físico Negativo	29	12	04	45
Domínio Psicológico Positivo	22	18	52	92
Domínio Psicológico Negativo	44	01	04	49
Domínio Social Positivo	08	02	20	30
Domínio Social Negativo	14	-	01	15
Domínio Ambiental Positivo	10	04	25	39
Domínio Ambiental Negativo	13	-	-	13
TOTAL PARCIAL	156	119	202	477

Fonte: Diários de Aula e Grupos Focais 1 e 2. 2018.

6.3 A CAMINHO DA TESE: DIÁLOGOS SOBRE A ECOLOGIA DO MOVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA

O interesse maior que guiou esta tese foi a aplicação de métodos e técnicas de Educação Somática no campo educacional com vias ao melhoramento das condições de saúde e qualidade de vida de jovens escolares para a repercussão positiva em seu cotidiano escolar e nos processos educacionais na escola.

No percurso investigativo, percebemos que pouco se pesquisa quando o assunto é a experiência corpórea enquanto potência de aprendizagem no ambiente escolar; também, pouco se considera, ainda, a Educação Somática como espaço de aprendizagem, em que a percepção da vida subjetiva do próprio corpo é protagonista. Além disso, a dualidade entre corpo e mente ainda é muito presente nos discursos, representações e subjetividades de toda a comunidade escolar. Esta percepção primeira do ambiente escolar nos induziu ao seguinte questionamento:

Mas por que Educação Somática como pedagogia para tensionar este contexto?

Cada método de Educação Somática tem conceitos e linhagem próprios, assim como estratégias pedagógicas específicas que o caracterizam. Porém todos os métodos focalizam um ponto comum: utilizar o **movimento consciente do corpo** na recuperação da saúde bem como para manter uma boa **qualidade de vida** (BOLSANELLO, 2013, p. 20. Grifos nossos).

O desenvolvimento de uma pesquisa-ação com intervenção pedagógica a partir de técnicas de Educação Somática dentro da escola nos motivou porque acreditamos que as conexões entre estímulos internos e externos são a base da atividade humana e, também, dos processos educativos. Os estímulos sensoriais e o sentido sinestésico de nosso corpo são os responsáveis por nossa organização orgânica, pois nossas vidas não são constituídas por atos inteiramente físicos nem inteiramente mentais, mas por um complexo sistema que depende dos usos que fazemos de nós mesmos de modo holístico.

A aprendizagem é sempre precedida de novas tarefas, complexas, mentais e físicas. Por isso, defendemos a EFES como processo educativo potente, pois para uma nova aprendizagem é necessário estarmos organizados somaticamente. Uma organização que deve ser orientada pela liberdade de uso de seus corpos com coordenação e equilíbrio. Liberdade esta que não significa fazer o que quiser e da forma que quiser, mas a liberdade como prerrogativa para o reconhecimento corporal e uma possível saída do aprisionamento de modelos e referências estereotipados esteticamente.

As aulas de EFES promovem uma reeducação sensorial. Primeiramente, reconhecendo que nossa consciência sensorial pode ser enganosa, pois é fruto de referências adulteradas que não ensinam o melhor caminho para o movimento, mas o caminho mais cômodo. Desta forma, sentir, perceber e intencionar mudanças de direção, a exploração de novos caminhos e estar aberto para novas sensações e pensamentos é educativo e produz novos saberes.

A auto-observação instituída por Alexander foi uma das estratégias pedagógicas mais importantes nas aulas de EFES. Por ela é que mobilizamos nosso corpo, é que realizamos conexões, reflexões e decidimos sobre direções, realizamos escolhas (liberdade), mirando na expressividade. Mas isso só é possível se nossa tecnologia interna estiver atenta e preparada para nos guiar para o melhor caminho de apropriação de si mesmo no sujeito.

A proposta da EFES, aqui desenvolvida, é defendida a partir de sua comensurabilidade em relação ao campo da Educação Física, solidificando-se por meio de um reflexivo tensionamento aos tantos conceitos e formas preconcebidas e já tão enraizadas pelo coletivo de pensamento do campo da EFE, ainda vigente nos pátios escolares, de maneira a identificá-los e relativizá-los a partir dos resultados e da discussão desenvolvidos nesta Tese.

Nosso planejamento pedagógico interventivo foi fortemente influenciado pela Eutonia. Por isso, a utilização de diversas estratégias pedagógicas baseadas neste método somático foi algo prodigioso no desenvolvimento das aulas. Enveredamos, motivados pelo dito de Ferreira-Santos (2013, p. 95. Grifo nosso) sobre o aluno, o professor e os benefícios da Eutonia:

As pessoas que não apresentam nenhuma queixa específica ou patologia clara podem se beneficiar com a atuação de caráter preventivo para melhoria da **qualidade de vida**. Os que buscam um eutonista para praticar a Eutonia são chamados de alunos e não de pacientes; o aluno é visto não como o portador de uma patologia, mas como uma pessoa que precisa aprender a trabalhar seu processo de autoconhecimento sob a orientação de um professor. O eutonista é sempre um professor orientador.

As unidades temáticas relacionadas durante o processo de categorização da ACE dos GF e Diários de Aula representam as mudanças ocorridas com a experiência das aulas de EFES. A melhoria da QVRS dos alunos pôde ser percebida pela significativa recorrência de enunciações positivas relacionadas aos quatro domínios da QVRS eleitos para nossa avaliação: físico, psicológico, social e ambiental, mas, sobremaneira aos domínios físico e psicológico.

Atribuímos esses resultados, em parte, ao fato de termos alcançado um dos objetivos de nossas aulas: aquele relacionado a uma forma de se movimentar que estivesse em harmonia com as leis da natureza, de modo a não obstaculizar as funções orgânicas,

principalmente a circulação sanguínea e a respiração, assegurando um movimento com um máximo de eficácia e um mínimo desprendimento de energia. É o movimento que caracterizamos como holístico, eutônico, somático.

Opondo-se ao mecanismo dos exercícios físicos, a EFES valoriza a qualidade do movimento, estimula um corpo sensível e uma percepção aguçada, fina, perspicaz. Os aprendentes são estimulados e encorajados a investigar, questionar e refletir sobre suas potencialidades perceptivas, sensoriais e motoras, também orientados para uma melhoria da sua coordenação e atitude corporal. Isso só é possível porque essas atitudes agem diretamente sobre a respiração e o equilíbrio do tônus muscular, melhorando as funções psicossomáticas dos aprendentes.

O que as aulas de EFES objetivam é um desajustamento dos automatismos corporais e a abertura de circuitos fechados que, durante anos, provocaram compensações desnecessárias. Esse desajustamento/mudança promove uma mobilidade mais fácil do corpo. Tudo isso em prol de uma ética corporal mais coerente e cotidiana.

A forma que consideramos as aulas de EFES para estes aspectos implica que não podemos desconsiderar que a vida psíquica coexiste e é interdependente com/da vida corporal, pois possuímos memória muscular e nosso corpo é construído pela acumulação de todas as experiências (psicossomáticas) de nossa vida. Essa integração é o que faz da Educação Somática um conjunto metodológico potencialmente integral, global.

A perceptível recorrência de unidades temáticas com sentidos positivos após as aulas de EFES, em todos os quatro domínios avaliados, pode ser atribuída à melhor sensibilização corporal e tomada de consciência que proporcionaram melhor potencial perceptivo, sensorial e motor.

Há 18 anos, Miranda (2000, p. 7) já alertava que:

A relação do homem contemporâneo com o corpo tem sido determinada pelo excesso de exposição, fator que tem se mostrado incisivo e contribui decisivamente para sua banalização. Essa exposição é fortalecida pela mídia e, com ela, define um ambiente demarcado pela vaidade e por uma supervalorização do corpo e das formas que se dá às avessas, visto que tal relação não se estrutura pela harmonia, a saúde e o cuidado de si, mas pela estética esvaziada da aparência; pela agressão social e individual ao corpo, provocada pela total submissão do homem aos valores e estereótipos de beleza preestabelecidos pela sociedade de consumo, bem como por rotinas exaustivas de exercícios, desvinculados de qualquer reflexão mais profunda, e longas jornadas de trabalho; há ainda a ingestão desequilibrada de alimentos que, ora pecam pela falta, ora pelo excesso de nutrientes necessários ao bom funcionamento e regulação do corpo e das suas funções vitais.

E hoje percebemos que esse contexto encontra potência em alguns de seus aspectos mais negativos. Por isso a necessidade de discussão, na academia científica e fora dela, sobre

a importância de práticas corporais de Educação Somática para as mais diferentes idades, nas escolas e fora delas, em suas manifestações educacionais, preventivas e de reabilitação.

Essa defesa é, também, porque acreditamos que a EFES ressignifica nossa percepção corporal, melhorando-a, assim como a saúde e a qualidade de vida. Sobretudo, por três motivos: 1) Possibilita o desenvolvimento de conexões entre as partes do corpo, em uma perspectiva holística e monista; 2) Reconhece as partes do corpo (*self* corporal) como interdependentes e interconectadas; e 3) Ensina movimentos a partir de uma perspectiva relacional, consigo e com o ambiente.

Neste contexto é que defendemos e propomos a Educação Física Escolar Somática como possibilidade, como potência, como realidade educativa, como componente curricular valioso para as aulas de Educação Física na escola, como abordagem teórico-metodológica que deve ser discutida no coletivo de pensamento da Educação e da Educação Física. Para esta defesa, a discussão das categorias de análise será nosso alicerce.

6.3.1 Corpo: protagonista da percepção

As aulas de EFES instauraram em nós a percepção de que um novo status foi dado aos corpos juvenis daqueles estudantes, um status de sujeito ativo do movimento, do pensamento e do cotidiano, pois a relação dos copesquisadores (estudantes pesquisados) com seus corpos foi ativa, atenta e mais consciente.

O desenvolvimento da Oficina de Educação Somática como estratégica pedagógica, *locus* de produção e coleta de dados empíricos, proporcionou o fortalecimento de nossas convicções quanto ao fato de que o corpo é político e de que as diversas mediações a que estes jovens copesquisadores estão imersos os impõe perspectivas fortemente uniformizadas, fortalecidas pelo discurso da vida em mundo globalizado, em que modelos/padrões de corpo ganham pujante força. Cada vez mais os jovens são impelidos pelas políticas de diferenciação social e individual: o gordo e o magro, o bonito e o feio, o eficiente e o deficiente, o apto e o inapto, o bom e o mau, o doente e o saudável.

É o que Bolsanello (2013, p.20. Grifo da autora) esclarece:

As concepções de corporeidade constituem o eixo em torno do qual se articulam as intervenções sobre o corpo, sejam elas terapêuticas, estéticas, educacionais, científicas etc. O momento histórico que vivemos é de globalização, onde a tendência é uma economia 'pasteurizante' que insiste em uniformizar os valores de povos cujas culturas são distintas.

O Corpo: protagonista da percepção, expressão que nomeia essas características de domínio físico dos copesquisadores, realiza um movimento inverso a esse. Ele considera todos os corpos, sem “melhor” ou “pior”, sem “bonito” ou “feio”. Nenhum corpo é inapto e a imposição de modelos não é seu escopo. Entretanto, vivemos em uma cultura ocidental, fortemente influenciada por valores europeus e norte-americanos que produziram nesta contemporaneidade, segundo Bolsanello (2013), três facetas de corpo: o corpo imagem, o corpo cibernético e o corpo malhado¹⁸.

O corpo imagem é aquele superexposto, capturado pelas tecnologias midiáticas e um produto que se compra, se vende e se sonha. O cibercorpo é aquele pouco integralizado e hipermecanizado, potente de produção e não de sensibilidade. É o corpo refém da tecnologia que se resume a olhos e dedos. É um objeto do ciberespaço do cibertempo que procura nas atividades físicas um refúgio do seu vagar impreciso. E o corpo malhado é aquele que possui um território demarcado, limitado a um território anatômico em que o indivíduo fez um investimento no corpo para modelizá-lo, para adequá-lo a uma forma corporal vigente, geralmente relacionada ao bem-estar social e à saúde.

As juventudes fazem parte desse contexto de corpos explorados e modelizados, pois são influenciadas, repercutem, monetarizam o mercado e sofrem com a frustração da imagem sonhada. Vemos isso com **T2A26** enunciando nos GF1 que gostaria de ser igual às famosas atrizes da televisão aberta, neste dado momento histórico: “Eu não gosto do meu corpo de jeito nenhum. Primeiro, por causa das dores, do jeito assim de sentar, eu sinto incômodo em tudo. Eu queria ser mais alta, assim, a cintura fininha, as coxas grossas, essa coisa ‘né’, tipo Bruna Marquezine e Taís Araújo¹⁹”, assim como **T2A29** que se projetou em uma personagem de anime²⁰ “[...] queria ser a Ravena”. Enfim, o corpo do outro parece mais sensível ao belo e sua construção é sempre um oásis.

A partir deste contexto prévio de (des)conhecimento do corpo próprio, podemos observar nas enunciações após a experiência somática uma perspectiva diversa. Sobretudo com melhor aceitação de si e o entendimento de que a ausência do (re)conhecimento de si, do seu corpo, promove a valorização de algum outro corpo, fortalecido por mediações culturais (destas, a midiática é a mais potente), políticas e educacionais. Em contraponto, o cuidado,

¹⁸ Esta tipificação foi muito presente na realização dos primeiros GF, antes da intervenção pedagógica, quando modelos de corpo e corpos iconográficos foram unidades temáticas identificadas nas narrativas juvenis.

¹⁹ Bruna Marquezine e Taís Araújo são atrizes famosas, sobretudo por suas participações frequentes em telenovelas brasileiras com grande audiência, inclusive as destinadas ao público juvenil.

²⁰ Anime ou animê é uma animação videográfica produzida em estúdios japoneses que contam ficções geralmente relacionadas a aventuras e relações juvenis de personagens. Ravena ou Raven, (cujo significado literal é "corvo") é uma super-heroína fictícia que aparece nas histórias em quadrinhos americanas publicadas pela DC Comics. No Brasil é notada por sua participação no seriado Novos Titãs.

atenção e valorização de si ajudam a secundarizar estas aspirações imagéticas tão fortes até então. Disto entendido, a experiência somática reforça nossa defesa de que a Educação Somática é um movimento de resistência ao estilo de pensamento utilitarista, produtivista, estético-visibilizante e de negligência do corpo vivo, que rapidamente vai definhando.

Diversas ressignificações sobre seus corpos e processos educacionais foram sensíveis ao analisarmos as audições dos GF2, após as aulas de EFES: ressignificações sobre questões de autoimagem, mas também de ordem orgânica. Observamos neles novas possibilidades de se conceber seus corpos, em contraposição às diversas narrativas iniciais. Destacamos o exemplo de **M2D18** que, após as aulas de EFES, enunciou ter mais atenção à sua postura corporal e que começou a perceber seus limites e a se surpreender com suas possibilidades.

Eu acho que mudou bastante. Porque quando eu não ‘tava’ participando eu sentia, tipo assim, uma fraqueza, ‘num’ tem? Assim que eu nunca tinha sentido, e quando eu comecei mudou, mudou minha postura, a minha resistência também, muitas coisas ‘mudou’ no meu corpo, que eu não percebia, que eu não dava atenção. Quando eu comecei a participar do curso eu vi essa mudança, e foi muito grande, e eu fiquei muito feliz de ter participado por isso, por ter descoberto coisas no meu corpo que eu nunca dei atenção, que eu nunca vi e que no curso eu descobri (**M2D18**).

Analogamente à narrativa acima, mais 14 foram recorrentes e que se reportaram ao bem-estar que o relaxamento proporcionou, além das qualidades físicas de equilíbrio, força e flexibilidade, relacionadas como ponto positivo das aulas, melhorando sua qualidade de vida, conforme observamos no dito a seguir:

Eu sentia também muitas dores nas costas por não conseguir ficar reta, aí quando eu vim fazer as aulas, eu chegava em casa e minhas costas não doíam tanto como antigamente, ‘tá’ doendo menos. Eu gostei muito e não queria que acabasse também ‘né’, é isso. Força, flexibilidade e equilíbrio melhoraram sim (**M1C11**).

As narrativas desenvolvidas, após a Oficina de Educação Somática, mostraram que as vivências contribuíram para a transversalização ou até um consenso de subjetividades, como acredita Merleau-Ponty (1993), que diz que a experiência corpórea produz novas e negociadas subjetividades, pois o corpo é um fenômeno de experiências humanas. E, assim, concordamos e relacionamos esta assertiva ao significativo aumento de unidades temáticas positivas, relacionadas ao domínio físico, durante os GF2. Proporcionalmente a este fato, também identificamos a significativa diminuição de unidades temáticas negativas em todos os domínios após as aulas de EFES.

As unidades temáticas “Não cuidado de si” e “Cuidado de si” foram marcadores importantes nas narrativas juvenis. O “Não cuidado de si” foi enunciado nove vezes nos GF1, mas somente apareceu em um momento nos diários de aula e não mais surgindo nos GF2. Já o

“Cuidado de si” foi enunciado nos dois primeiros momentos e, também, surgiu nos GF2, todavia tendo sua perspectiva de sentido sendo, em nossa avaliação, substituída por unidades temáticas que revelam esse cuidado, como: movimento, consciência corporal, atenção corporal.

A unidade temática “Cuidado de Si” é apresentada a partir da concepção de Michel Foucault. O cuidado de si, evidenciado pelo filósofo, é aquele em que o sujeito, a partir de um complexo de atividades, vivências e técnicas de si, constrói ou se apropria culturalmente para transformar-se, para ressignificar a si mesmo (REVEL, 2005).

Revel (2005) esclarece que este conceito de Foucault é uma complementaridade do seu conceito de governabilidade e que não pode ser dissociado de uma ascese necessária para que o sujeito potencialize as relações consigo mesmo e com os outros. Esta perspectiva se coaduna com princípios da Educação Somática, sobretudo, porque é constituída como um conjunto de técnicas/tecnologias (técnicas de si, aos modos de Foucault) e experiências que participam do processo de constituição e transformação do sujeito. Na Educação Somática, as aulas sempre são acompanhadas pela recomendação de que os alunos devem estar atentos ao conhecimento de sua própria constituição, pois esta consciência amplia as possibilidades do cuidado de si, do próprio corpo, incentiva a tomada de decisões e, por conseguinte, a autonomia para a vida.

Como concordamos com os postulados de Foucault, evidenciamos que as técnicas que promovem o cuidado de si são influenciadas pela cultura, o que nestes tempos temos como propósito a discussão e a proposição da EFES como pedagogia que promove o Cuidado de Si. Pensamos que as técnicas de Educação Somática são uma ruptura com o panorama vigente do cuidado de si, pois propõe o estranhamento destes modelos vigentes e a desnaturalização destes como possibilidade de transformação de vida pela consciência corporal sensível.

6.3.1.1 Postura

Brieghel-Müller (1998, p. 77) entende ser postura “[...] a atitude global do corpo, esteja ele em pé, sentado, em movimento ou no trabalho. A melhor postura é aquela que facilita a função muscular ao mesmo tempo que permite uma respiração e circulação livres”. Segundo a eutonista, uma má postura pode ter várias causas: fisiológicas e psicológicas, cansaço, problemas gástricos, depressão nervosa, angústia e sentimentos de inferioridade. A má postura pode ser corrigida com trabalhos funcionais que envolvam a adequação entre cabeça e coluna e o alívio do corpo.

Nas aulas de EFES, desenvolvemos exercícios de postura por meio de movimentos livres, individuais, em duplas, caminhadas observadas e atenção para a consciência da corrente que passa pela coluna vertebral até além da cabeça, com atenção lúcida para o alcance de uma relação sensorial espontânea (sem pensar) que nos mantém em boa postura.



Movimentações de orientação da postura corporal durante as aulas de EFES.

Nos GF1, emergiram enunciações relacionadas à dor (sobretudo nas costas), quase sempre acompanhada pelo reconhecimento da inatividade física, pela postura inadequada, principalmente no uso de cadeiras escolares e pelo não cuidado de si. E, ao identificarmos, nestas narrativas, uma questão somática preocupante para estas juventudes, recorreremos a uma observação realizada por Campos (2013) ao refletir sobre a criança no processo de aprender: um olhar a partir dos princípios da Técnica Alexander. Segundo a autora:

É cada vez mais comum vermos crianças nas escolas primárias com péssimas posturas e, em diversos países, crianças em idade escolar vêm apresentando um aumento considerável de dores nas costas a ponto de tal situação ser tida como epidêmica: mais de 50% das crianças, a partir dos onze anos, têm ou já tiveram dores nas costas. Os fatores que levam a este aumento são vários e cumulativos ao longo dos anos, fazendo com que 80% da população adulta chegue a ser afetada por dores nas costas (CAMPOS, 2013, p. 74).

Foram observadas narrativas relacionadas a esta condição, sendo que diversos alunos relataram sentir dores nas costas e que essa condição trazia incômodo.

É a mesma coisa da (T2A28), eu não tenho a alimentação boa, mas eu pratico atividade física, mas não muito, e só, como muitas frituras, sinto muitas dores nas costas e no corpo todo em geral (T2A25).

Na minha opinião, o corpo, ele avisa quando tem alguma coisa irregular, é, eu nunca fui de praticar esportes, nunca gostei. Antes, quando eu tinha que ir 'pra' algum lugar que eu tinha que caminhar mais um pouco, à noite, quando eu chegava em casa, eu ficava cansada, minhas pernas, às vezes, doíam. E, hoje em dia também, eu sinto dores nas costas pelo fato de ficar muito tempo sentada quando eu 'tô'

estudando – e na posição errada também, eu não acostumo ficar com o corpo reto (T2B30).

Esta realidade observada nas narrativas juvenis se coaduna com o pensamento de Alexander a partir de um dos seis conceitos de sua técnica, a **força do hábito**. Para o educador somático, a maioria das pessoas adquire hábitos mecânicos de pensamento tão facilmente como adota hábitos mecânicos corporais que são a sua imediata consequência.

Neste contexto, as enunciações juvenis também apresentaram a potência das técnicas de Educação Somática. Pelos princípios da inibição de um mau hábito e da direção para um novo e saudável hábito, nos GF2, diversas narrativas apresentam os resultados das aulas de EFES sobre sua saúde, sobre o alívio de dores, sobre o melhoramento da qualidade de vida pela cessão de dores nas costas. Vejamos:

Aliviaram as dores nas costas, no final das aulas senti ‘umas’ dores musculares, mas depois passou. A flexibilidade tem sido trabalhada e, aos poucos eu já consegui fazer movimentos que antes eu não conseguia (M3B19).

Eu ‘num’ digo que melhorou em algumas coisas porque eu já pratico atividade física, mas facilitou também algumas coisas. Melhoraram dores nas articulações, hoje eu não sinto mais, dores nas costas também eu não sinto mais, dor de coluna (M1B7).

[...] ‘tô’ mais relaxada. E me ajudou nas aulas de educação física, pois quando terminavam os exercícios eu ficava com as minhas costas doendo, o meu corpo todo dolorido e agora não, quando eu saio da educação física eu não sinto nenhuma dor (T2A27).

Eu achei bom, porque ajudou, eu tinha muita dor nas costas e aí teve aquela aula da bola, ‘num’ tem? Aí deu uma melhorada mais nas minhas costas. Enfim... (T2A25).

A prevalência deste tipo de resposta, bem como as narrativas juvenis, aponta para a questão como um problema de saúde pública, comum aos jovens maranhenses: o convívio com a dor. Frente às aulas de EFES, observamos que a melhoria e a diminuição da percepção de dores osteomusculares, nas costas e na coluna vertebral, foram significativas do ponto de vista qualitativo, pois as associações enunciativas relacionadas à “Não-dor”, “Postura corporal adequada”, “Dor/Não-dor” e “Atenção corporal”, nos possibilitam o desenvolvimento de inferências em que as movimentações desenvolvidas, a partir dos princípios metodológicos adotados, constituíram-se como tecnologia pedagógica positiva no desenvolvimento destas aulas.

Por consequência deste panorama, observamos que a participação ativa dos alunos nas aulas foi essencial para a sua apropriação no processo de aprendizagem do corpo, para o corpo e sobre seus corpos. O contato com as aulas de Educação Somática, ao longo dessa jornada educativa, fez com que a ação dos alunos sobre suas atividades neuromusculares os tornassem mais conscientes, reflexivos e eficientes sobre seus corpos. O cerne desta estratégia pedagógica é parar com o que está atrapalhando, estimulando, assim, uma organização

postural mais equilibrada do organismo. Ou seja, é preciso perceber e sentir o que está causando as dores e desaprender hábitos que contribuem para esse estado.

As aulas proporcionaram aos copesquisadores, ao contrário do que a maioria das tendências e abordagens da Educação Física desenvolvidas atualmente ofertam, a possibilidade e a orientação para o processo de **desaprender**. Na EFES, essa é uma estratégia metodológica central, pois como Alexander (1995, p.198) evidencia, “[...] assim que as pessoas surgem com a ideia de desaprender ao invés de aprender, você as tem na estrutura de pensamento que você quer”.

6.3.1.2 Consciência corporal

Ao propor uma discussão sobre consciência corporal (um dos objetivos mais incisivos das práticas corporais somáticas) e realizar cotejamentos entre os momentos que antecederam as aulas de EFES e sucederam essas aulas, iniciamos com o que Hackney (1998), influenciada pelo Método Bartenieff, explica sobre a possibilidade de mudança de nosso contexto corporal, pois a consciência corporal acontece:

1. Enfatizando o trabalho de conexão entre as partes do corpo ao invés de enfatizando segurar uma parte e mover as outras contra ela [...]
2. Reconhecendo as partes do corpo (*self*) como separadas, mas vivas e interconectadas. Se uma porta muda, as outras têm que escutar e encontrar sua relação; ou todas as outras partes precisam escolher a participação desejada.
3. Ensinando o movimento como uma experiência relacional – relacionando dentro do próprio indivíduo e com os outros e com o espaço [...] (HACKNEY, 1998, p. 16).

Tanto em relação ao domínio físico quanto em relação ao psicológico observamos a importância dos fundamentos da Eutonia em nossas aulas de EFES. Para nós, os relatos de dor, insônia, indisposição e descoordenação motora, relacionam-se intimamente com a nossa incapacidade de lidar harmonicamente com as nossas excitações. A flexibilização do tônus muscular não é uma tarefa simples e as consequências da ativação desnecessária de segmentos corporais por longos períodos de tempo (e até por anos seguidos) é o surgimento de sintomas como os enunciados nas unidades temáticas acima e que apresentamos em algumas narrativas dos copesquisadores.

Eu não me considero uma pessoa saudável de jeito nenhum. Primeiro, porque, no meu estado físico, pra ‘me’ sentar, assim, tem um incômodo, lá na sala eu fico desse jeito aqui.²¹ Na hora de dormir, também, eu fico procurando, assim, uma posição boa, porque o meu pescoço dói, o meu braço dói. Eu, também, assim, por dentro,

²¹ A posição referenciada pela copesquisadora pode ser caracterizada como uma postura ergonomicamente desalinhada, sentando na cadeira escolar com apoio em apenas um dos ísquios e apoio das costas pela região torácica superior.

também, assim, eu sinto muitas dores de cabeça. Eu sou difícil em pegar essas gripes, mas quando eu pego, eu fico de cama e tudo. E no meu estado emocional, também, eu não sou feliz. Eu tenho muito problema, que passa, assim, na minha família desde quando eu tinha cinco anos de idade. E aí de lá ‘pra’ cá eu não me considero uma pessoa feliz (**T2A26**).

Primeiro, porque eu não tenho equilíbrio no meu corpo. Até ‘pra’ caminhar, tem vez que eu ‘tô’ caminhando ali e aí topo com a perna porque eu acho que mãe me ensinou a caminhar, assim, com pé de pato, um pra cá e um pra cá. Aí tem vez quando eu caminho e aí ele faz assim (**T2A26**).

Para as condições descritas pelos copesquisadores, reconhecemos a denominação de fixações tônicas (Alexander) e esclarecemos que essas fixações tônicas acontecem por hábitos cotidianos banais. Sentar-se com o apoio maior em um dos lados da bacia, apertar demasiado o lápis/caneta ao escrever, debruçar-se sobre um dos braços por toda a noite etc. E o resultado delas é a imobilização de tecidos por longos períodos, sem contração, sem expansão. Isso porque o tônus é uma atividade muscular. É a tensão contínua dos músculos, estando eles em atividade ou repouso. É inato, vivo e involuntário. É o principal responsável pelo comportamento corporal e atitudes. Além disso, os diversos sistemas são influenciados por ele, da mesma forma que ele é influenciado por diversos aspectos intrínsecos e extrínsecos (BORTOLO, 2013).

Ao analisarmos o domínio físico da QVRS a partir dos diários de aula dos GF2, identificamos algumas narrativas que nos possibilitaram inferências positivas das aulas de EFES quando relacionadas às contribuições que essas aulas proporcionaram em direção a um corpo mais eutônico, mais harmonioso, com menos dores e tensões e mais relaxado e equilibrado, mais educado. Quais sejam algumas:

Eu senti meu corpo ficando relaxado na hora dos exercícios. Foi um sentimento bom, pois no dia passado tinha participado dos jogos escolares no handebol e meu corpo estava dolorido e travado. Depois da aula, eu estava bem e sem nenhuma dor (**M1A4**).

Eu notei que as aulas trouxeram muitos benefícios como as dores na minha coluna que diminuíram. Eu sinto algumas por conta da postura errada, eu sempre me senti de forma errada, e isso melhorou um pouco e, assim, no sentido da aula ser um pouco.... Ela traz um pouco de calma pra gente, então isso diminui a tensão, a tensão tanto corporal como mental (**T2B30**).

Durante a aula eu me sinto desafiada em estar fazendo movimentos novos e animada para melhorar e aprender em cada aula. Depois da aula eu me sinto bem, e curiosamente eu me sinto disposta, e é muito bom pois eu não costumo fazer outros exercícios (**M2C17**).

A identificação do conjunto enunciativo, fortemente positivo, que reuniu de forma recorrente, unidades temáticas como “Não dor”, “Dor/Não-dor”, “Relaxamento”, “Tensão/Não-tensão”, “Leveza”, “Mudança” e “Prazer”, nos GF2, reforçam o entendimento somático de que o corpo produz o ambiente e é produzido por ele, que o homem é indivisível

e que o corpo é coerente e integrado, e de que a Educação Somática intensifica a vitalidade de seus praticantes. Esse resultado revela que uma organização interna dos espaços corporais aconteceu e que a senso-percepção de unidade corporal promoveu a produção de subjetividades juvenis materializadas em suas narrativas. As aulas de EFES permitiram a construção de uma maior consciência corporal, como podemos perceber no seguinte relato:

Tudo o que a gente falou aqui sobre aparência, sobre autoestima, sobre o gosto, sobre tudo, sobre o corpo, é basicamente para ressaltar como cada um aqui é único e cada pessoa foi diferente, e cada pessoa tem seus limites. Vai ter um movimento que eu vou ter mais facilidade, uma outra pessoa vai ter um pouco mais de dificuldade. Eu posso ter dificuldade em outra e ela vai ter facilidade. E eu acho que aqui a Educação Somática, as aulas serviram ‘pra’ mostrar, não ‘pra’ gente ficar obsessivo, Ah! Eu tenho que fazer desse jeito, porque fulano faz desse jeito, e eu quero fazer desse jeito, mas sim pra gente saber os nossos limites. Eu lembro do senhor falando no começo, que as aulas de Educação Somática não eram ‘pra’ gente atingir tal nível, sim ‘pra’ gente se descobrir e saber os limites do nosso corpo, conhecer o nosso corpo, sentir como são as partes do nosso corpo (M3D23).

O que pudemos observar foi uma consciência corporal do “corpo vivido” (BRIEGHEL-MÜLLER, 1998), constituída por uma sensação global, elementar e percebida conscientemente pelos copesquisadores. Em contraposição ao esquema corporal formado pela imagem do outro, identificamos a percepção sensorial em protagonismo, constituindo a referência corporal em si. Em outras palavras, seus corpos passaram a ser suas principais representações e, por isso, as recorrentes narrativas relacionadas à consciência corporal.

6.3.1.3. Relaxamento

Relaxamento é preparação, recuperação e profilaxia. É importante antes da realização de movimentações amplas e envolvendo grandes grupos musculares, além de essencial após essa realização, promovendo assim, melhor, mais rápida e mais fácil a aquisição de novos hábitos. A reorganização e inteligência corporais são melhor desenvolvidas com o relaxamento voluntário.

O relaxamento foi uma das unidades temáticas com maior recorrência observada nos diários de aula e nos GF2, sendo sempre enunciado como algo bom, fato que a expressividade corporal, sobretudo facial, apresentava. Expressões de prazerosa experiência que as aulas de EFES proporcionavam aos jovens escolares.

Sobre isto, vejamos algumas narrativas:

Senti muita tranquilidade. Acho que foi a primeira vez que me senti tão bem fazendo isso, senti como todo o desespero, toda a ansiedade, toda a depressão tivesse sumido, como se tivesse encontrado a paz que eu queria para relaxar, o conforto que precisava. Primeira vez que senti preocupação um pouco com minha saúde, até porque nem se preocupar comigo eu gosto (T2A29).

Sinto muito relaxamento, só vontade de dormir, ficar deitada e relaxar mais e mais. A aula é muito boa e agradável (M1B8).

Eu senti mais facilidade de realizar movimentos no meu cotidiano, mais confiança ao andar. Meu corpo está mais relaxado e não sinto mais dor ou desconforto no corpo quando acordo (M3D23).

Senti mais leveza no meu corpo com movimentos que pensei que não conseguia me sentir bem (T3B35).

Destas enunciações e da análise realizada com a observação participante das aulas, pudemos inferir que a repercussão do relaxamento nas narrativas juvenis foi tão recorrente, sobremaneira por conta do seu estado de ser uma extraordinária experiência. É como Brieghel-Müller (1998, p. 14) nos explica:

Se é fácil demonstrar as vantagens do estado passivo, não podemos dizer o mesmo quanto a chegar a esse estado. Parece curioso que não fazer possa ser tão difícil; mas o estado passivo consciente é geralmente muito pouco conhecido e quase inexistente na vida moderna. A descoberta do estado passivo torna-se assim uma verdadeira aventura e – uma experiência extraordinária. Em seguida, adquirimos a possibilidade de suscitar esse estado com facilidade; ele se torna familiar, sem por isso perder o seu caráter benéfico. A experiência primeira, entretanto, permanece frequentemente gravada na memória como um acontecimento decisivo.

Entretanto, para a autora, devemos considerar que o conceito de relaxamento é multireferencial. Assim, para além do entendimento comum ou da representação social de relaxamento como estado corporal agradável, de bem-estar e tranquilidade, enunciado pelos jovens,

O relaxamento é uma técnica de descontração muscular voluntária. Se a passividade é obtida pelo enfraquecimento da vontade por sugestão, pela hipnose, por medicamentos ou, simplesmente, pelo sono, não se trata de relaxamento, mas de relaxamento involuntário. Existem casos em que esse relaxamento é perfeitamente desejável; mas é indispensável, para o estudo do relaxamento, aprender a distinguir dois estados passivos diferentes: a passividade inconsciente e involuntária e a passividade consciente e voluntária.

Durante a Oficina de Educação Somática, utilizamos técnicas de relaxamento voluntário, uma passividade consciente e voluntária com estado de inatividade escolhido e mantido voluntariamente, sempre em busca de uma prerrogativa do pensamento somático: a de que uma boa compreensão da descontração muscular é caminho perfeito para o reforço da vontade do mover-se.

Nas aulas de EFES, a passividade foi alternada com a atividade, objetivando assegurar um bom funcionamento do organismo e melhor qualidade do movimento. O ritmo natural de cada um era respeitado, assim como a capacidade de alternância com o repouso, pois esta relação é mais eficaz para a realização de um movimento eficiente e com o mínimo de esforço.

6.3.1.4 Dor/Não-dor

A “Dor” foi uma unidade temática recorrente nos três momentos de ACE, tanto nos GF1 e GF2 como nos diários de aula, ela foi enunciada, contudo, com maior recorrência durante as aulas.

No pensamento holístico, Lacombe (2013) nos auxilia a entender o conceito de dor que a Educação Somática considera. Para a autora, as dores articulares/musculares são provenientes de contraturas adquiridas durante toda a vida do indivíduo, sendo uma questão educativa, em que atividades não adaptadas à morfologia individual do ser humano contribuem para o surgimento de tensões ligamentares e, conseqüentemente, dores osteo-articulares.

Os conceitos de **uso e funcionamento** e de **controle primordial**, de Alexander, contribuem para a compreensão dessas enunciações. Usamos nosso organismo psicofísico em todas as nossas atividades e o uso habitual de atividades mentais e físicas produz dores. Entretanto, o processo de desaprender esses hábitos também produz dor, mas uma dor aguda temporária de reorganização orgânica. Uma dor que desajusta hábitos inconscientes e promove um melhor controle de nossos gestos e pensamentos. Isso é materializado nas enunciações de “Dor/Não-dor”, ou seja, o reconhecimento por parte dos alunos de que os movimentos causaram dor muscular, não obstante, pós-cedida de “Não-dor”, de alívio, de prazer, de relaxamento.

Durante a aula, eu senti alguns desconfortos ao fazer certos movimentos, principalmente porque foram movimentos que exigiram muito das pernas, mas também tive a oportunidade de relaxar quando ficamos livres para fazer qualquer movimento (**M2C17**).

Depois da aula, imediatamente eu não senti dor, mas horas depois sim (**M2C16**).

Durante a aula, eu não senti nada de dor. Senti muito conforto no começo. Depois que a aula terminou eu senti uma dor nas duas pernas, mais creio que isso seja porque eu era sedentária, mas enfim hoje eu me sinto muito confortável e não sinto mais dor nenhuma (**M2C16**).

Bem, durante a aula, senti muita dor muscular por conta das contrações. Senti alívio, me senti bem perante o ambiente. Depois da aula me senti mais relaxada, porém com um pouco de dor muscular (**T2A28**).

Sinto muito incômodo em algumas partes do corpo, mas me senti mais disposto após as aulas (**T3B35**).

Senti um pouco de dor nas costas, mas foi relaxante depois porque me senti aliviada. A dor nas costas veio e depois sumiu. Foi bem legal a aula como as outras. Ao término de cada aula sinto meu corpo relaxado e uma boa sensação. Além disso, percebi melhoras das dores na coluna, devido à rotina e ao hábito de sentar de forma errada. Portanto, as aulas de Educação Somática têm resultado de forma útil e eficiente (**T2B30**).

Essas unidades temáticas que relatam “Dor”, enunciadas negativamente nos GF1 e nos diários de aula, e as enunciadas positivamente, sobretudo nos diários de aula e nos GF2, são

justificadas pela defesa de Vieira (2009, p. 69) sobre o trabalho somático: “O trabalho exige algum tempo para se consolidar, mas o alívio da dor costuma acontecer rapidamente, e a sensação de desconforto vai sendo substituída por uma sensação de equilíbrio, leveza e bem-estar. A repetição é necessária para que o novo padrão se estabilize”.

Por meio do pensamento somático entendemos que a dor (não patológica) é sempre originada de esforço muscular desnecessário. As técnicas de Alexander e a Eutonia comprovam, com suas exitosas experiências, que o **não-fazer** (inibição do mau hábito) e a regulação do tônus (o bom tônus – eutonia) revelam a dor como a experiência viva do movimento que necessita de reorganização. Sentir dor muscular, óssea e articular é experiência para o reconhecimento orgânico. É a composição do caminho para o *self* corporal. É a materialização da necessidade de inibição. E, quando a “Dor” é pós-cedida pela “Não-dor” (como é possível observar em recorrentes enunciações nos GF2), temos uma configuração positiva de que as aulas de EFES contribuíram para a reorganização do organismo e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de vida dos copesquisadores.

Compreendemos melhor esse processo de reversão de sensações “Dor/Não-dor” quando atentamos que Brieghel-Müller (1998) postula a existência de três categorias de sensações: agradáveis, desagradáveis e neutras. É a partir das sensações desagradáveis (Dor) que reagimos e logo travamos um embate com elas (por meio do movimento). Entretanto, na Educação Somática, o primeiro a fazer é tomar consciência da dor e, posteriormente, relaxar os músculos de onde ela provém.

Movimentar para passar a dor é inconsciente, improdutivo, é uma reação instintiva natural do corpo. Em contrapartida, o que fizemos nas aulas de EFES foi diferente: procuramos eliminá-las com o relaxamento consciente, colocando o corpo em uma posição confortável e relaxando completamente, acolhendo as sensações. Desta feita, os resultados podem ser observados nas narrativas juvenis dos GF2, a exemplo da relatada a seguir.

Bom, durante as aulas, eu sinto um desconforto em algumas posições, mas eu acho que é normal. Não sei se meus colegas sentem a mesma coisa, mas sinto também conforto ao fazer essas aulas. Depois das aulas, eu me sinto mais leve, mais solta, sem dor alguma no meu corpo. Essas aulas somáticas me ajudam tanto no meu dia a dia (T2A27).

A esse respeito, e enquanto ainda não conseguimos assimilar/substituir a dor pelas sensações, recorremos à Bertherat (2001) quando fala que muitas dores (doenças e deformações) são criadas e fabricadas por nós a partir de nosso corpo, fruto de descompensações e fragmentações produzidas por nós mesmos. A autora atenta que é preciso reconhecer que fomos capazes de nos deformar, mas que temos a capacidade de nos curar,

que temos a capacidade de gerir o corpo e procurar completar o quebra-cabeça do nosso corpo. E assim nos revela: “Se conseguimos descobrir as causas simultâneas psico-somato-sócio-ecolo-etc. de nosso sofrimento e se gostamos de nós mesmos (repito sempre esta condição) é certo que vamos procurar reparação” (BERTHERAT, 2001, p. 171).

6.3.2 O sentido e o sentir-se do pensamento somático

A categoria de análise relacionada ao domínio psicológico da QVRS, construída pelas narrativas dos copesquisadores foi denominada de “O sentido e o sentir-se do pensamento somático” porque apresenta a singularidade corporal do indivíduo, percebida por este, sentida a partir de processos internos, sobretudo ligados à psique humana, que contribuem para uma melhor qualidade de vida a partir de práticas corporais de Educação Somática. Esta denominação está intimamente ligada ao conceito de Autenticidade Somática criado por Bolsanello (2013, p. 410). Para a autora,

A autenticidade somática emerge de uma intimidade com os nossos próprios processos internos (fisiologia, sensação, sentimento, pensamento, percepção...) e não é contraditória com a identidade sociocultural. [...] Sentir-se equivale a reconhecer sua unidade. [...] Autenticidade é singularização, o corpo como experiência. À medida que uma pessoa refina sua capacidade de sentir-(se), mais o corpo se assume como instrumento inteligente, capaz de neutralizar desequilíbrios através de uma tecnologia interna”.

Quanto a este domínio, percebemos, desde o início da investigação, que alguns fatores fisiológicos, psicológicos, sociais e ambientais contribuam para o desenvolvimento de estados somáticos desregulados e com influência psicológica negativa até o final da pesquisa, como os casos de depressão e sociabilidade familiar negativa.

Ah! É um negócio assim meu, porque... Ah! Eu não vou explicar não. É de mim, eu fui ‘num’ doutor já, aí ele já me explicou, vou tomar tal remédio e aí, só isso mesmo (M1B9).

Quando eu ‘tô’ aqui, quando eu ‘tô’ na escola, a gente se distrai, mas quando vai pra casa ‘é’ os mesmos problemas, aí isso acaba me prejudicando. Eu já entrei em depressão muitas vezes, cheguei a tomar remédio controlado e tudo, então eu não sou uma pessoa feliz e não sou uma pessoa saudável. Apenas ‘tô’ vivendo e tentando melhorar (T2A26).

Esses processos paralisam a dinâmica da plasticidade e da flexibilidade dos tecidos físicos, dificultam a concentração e o relaxamento, retardando a ação e os benefícios das aulas de EFES nestes copesquisadores. Entretanto, com a análise das narrativas dos GF2, percebemos sensível reversão de aspectos negativos do domínio psicológico, relatados antes das aulas de EFES nos GF1. Veja o exemplo a seguir.

Em relação às aulas, foi como cada um disse aqui, teve um alívio psicológico e, tipo, depois das aulas, a questão do alívio no corpo, na mente. (T3B35).

Eu queria falar assim, quando eu estava com problemas em casa, com alguma coisa assim na escola, com a cabeça cheia, aí eu vinha para as aulas, eu relaxava. Assim, é como se as aulas tirassem aqueles problemas, assim, aliviando mais. A gente se sente assim mais calma, mais tranquila. E a mensagem que eu quero deixar é que eu amei muito as aulas, de verdade, não queria que acabassem mesmo e espero que elas voltem e que durem mais tempo do que durou esse ano (M1C14).

6.3.2.1 Imagem corporal

Uma questão bastante positiva que pudemos observar nas narrativas, antes e após as aulas de Educação Somática, foi o processo de reversão quanto às percepções juvenis sobre sua imagem corporal e no referente aos modelos de corpo. Nos primeiros GF1, algumas copesquisadoras enunciaram reconhecer que possuíam em seu arcabouço memorial estético modelos de corpos considerados por elas bonitos, “perfeitos”. Assim, muitas manifestaram não estarem satisfeitas com seus corpos, possuindo uma imagem corporal negativa, isso até contribuindo para uma baixa autoestima, proveniente da insatisfação com seus corpos.

Eu não sou satisfeita com o meu corpo. Sei lá, professor. É porque eu não gosto, tipo, eu vejo na internet as mulheres todas bonitas lá, e aí eu não gosto do meu corpo porque não é do mesmo jeito que elas. Mas eu pretendo entrar na academia e ficar, pelo menos, parecida, mais ou menos isso (M1B9).

Eu não gosto do meu corpo, assim, porque às vezes eu ‘tô’ muito magra, às vezes eu ‘tô’ muito gorda, e eu não consigo, entendeu, ficar do jeito que eu quero. Eu não sei, o meu corpo é todo doido. Às vezes eu como menos, às vezes eu como coisa saudável e aí eu fico magra, mas aí eu olho ‘pra’ mim, assim, e não gosto. Aí eu começo comer de novo e fico gorda. Aí eu não sei o que é que eu quero. É sério, é sério. Aí eu não consigo, eu não sei. Se eu quiser ficar muito magra, eu consigo. Se eu quiser ficar muito gorda, eu consigo, mas aí nenhum dos dois me agrada e aí eu não sei o que é que eu faço (M2D18).

Eu não gosto do meu corpo porque eu não gosto da minha altura, acho muito ‘fina’ minhas pernas. Eu me acho alta e não gosto disso. Eu também não gosto de minha barriga, gostaria que fosse mais definida (M1B16).

Esse achado foi importante para nossa pesquisa porque, ao pensarmos e organizarmos um conjunto de atividades de Educação Somática, estamos sempre em defesa de processos de criação e de libertação da imitação de exercícios e de movimentos esteticamente desejados e baseados em modelos externos de beleza. Por isso, a não citação de modelos de corpo, e até a enunciação de discursos relacionados à resistência sobre esses modelos de corpos e de uma iconografia corporal, reforça a nossa defesa de que esses jovens têm condições de se conectar com suas próprias formas de movimento, de organização corporal e de potencialização de sua imagem corporal positiva, regidos por princípios abertos e sem estereótipos de movimento e forma corporal. Pudemos observar discursos dessa resistência, após as aulas de Educação Somática, durante os GF2:

Professor, sabia que tem ‘umas’ mulheres que exageram, que vão muito fazer academia, que chega a ter aqueles quadradinhos assim, aquelas coisas horrorosas, que quando a mulher fica grávida, fica aparecendo aqueles quadradinhos na barriga dela. Acho assim, tipo, muito feio. E a mulher assim com a perna muito ‘definidona’, bastante mesmo que chega a ficar igual perna de homem mesmo, sabe? E os braços assim.... Acho aquilo feio, eu acho um exagero (M1B8).

Eu acho meu corpo bonito, porque a gente não tem que se importar com a opinião dos outros não. Mas é, muitas pessoas ficam falando do corpo da gente, aí a pessoa se sente mal, aí já quer, tipo, ‘num’ tem aquelas doenças..., aí a pessoa fica com depressão, por conta do corpo, aí quer emagrecer, aí, às vezes fica até magra demais e aí acaba morrendo. Aí eu gosto do meu corpo professor (T3C33).

Essa perspectiva de mudança de posicionamento consigo mesmo, enunciando inclusive, discursos de resistência aos modelos de corpo é a ressonância da prática de um sentido e de um sentir-se do pensamento somático, incorporado nas aulas. É como Bortolo (2013, p. 94) fala sobre os benefícios da Eutonia enquanto prática de Educação Somática.

A Eutonia nos convida a criar outras maneiras de viver, a criar outras trilhas, outros terrenos, resistindo aos bombardeios manipuladores das falsas necessidades! Desafia-nos a ficar antenados aos excessos da padronização, a não sermos capturados pelos modelos impostos que trazem, ao nosso cotidiano, a ilusão de escolhas, de liberdade e de criatividade. Instiga-nos a fugir dessa ditadura – de comportamentos, de modos de vida – fortemente ancoradas na economia do consumo.

Assim, as enunciações positivas relacionadas ao domínio psicológico da QVRS que observamos nos GF2 são resultado, também, das aulas de EFES, na medida em que estas estimularam os copesquisadores a perceber os benefícios da auto-observação e seus efeitos no corpo. Isso gerou nos alunos um acolhimento por si mesmos, percebendo-se mais capazes, sentindo-se encorajados ao autorespeito e à admiração pela própria evolução. A resistência aos modelos de corpo e a valorização da autoimagem corporal que levou ao aumento da autoestima destes aprendentes é o resultado do resgate, da reformulação de sua autoimagem, reconstruída por aspectos emocionais, físicos, sociais e ambientais.

Educacionalmente, isso é materializado em um processo de aprendizagem do movimento de modo criativo e com o estabelecimento de conexões entre os impulsos pessoais e a produção de movimentos e saberes, genuínos e criativos. Entendemos que a repercussão positiva sobre o domínio psicológico dos jovens pesquisados foi tão aparente, recorrente, sobretudo pelo que esclarece o pensamento de Alexander (1995) sobre isso. Para o autor, é preciso reconhecer que as peculiaridades sensoriais do indivíduo são o fundamento de suas opiniões, sendo a maioria destas, resultado daquilo que sentimos e não do que pensamos.

A partir desta ideia e do conceito de **apreciação sensorial imprecisa**, compreendemos que a percepção sensorial que temos sobre nós é imprecisa e produzida a partir da repetição

contínua de padrões automáticos. Por isso a necessidade de desaprender e desautomatizar, para posteriormente produzir saberes e consciência corporal positiva para reorganizar nosso organismo. Assim, se pensamos e agimos de acordo com o que sentimos, as aulas de EFES contribuíram para a enunciação mais frequente de unidades temáticas como “Descoberta”, “Concentração”, “Imagem Corporal Positiva” e “Positividade”. Observamos isso em diversas narrativas dos GF2.

Muito boas. A gente desenvolveu mais a questão do movimento. Fizemos movimentos que a gente nem sabia, pensava que não conseguia, e a gente conseguiu, com a sua ajuda, a gente vai sentir falta, muito boas (M1B19).

Assim, no começo eu não conseguia me concentrar, eu entrava nessa sala e eu pensava muito lá fora, mas já nas últimas aulas eu consegui, aí, tipo, eu chegava lá em casa mais relaxada, legal, aí hoje eu já consigo fazer alguns movimentos devagar, porque, assim, eu consigo, só sei fazer as coisas rápido (M1B9).

Eu me relaciono bem com o meu corpo. Sim! Eu procuro diferenças: se é gordo ou magro, etc. Eu admiro corpo de violão, mas acho feio quem tem ‘cintura de ovo’. Eu gosto do meu corpo mais pra sim do que pra não, mas procuro melhorar pra ficar mais bonita. Com as aulas, eu me senti bem, tudo tranquilo, trabalhei os meus músculos, ossos e coração. Fico feliz por isso (M1A4).

Eu me sinto melhor, o meu corpo, a minha mente, minha concentração. Minha coluna doía muito, agora que ‘tô’ fazendo a Educação Somática não dói tão como doía. Minha cabeça também agora dói menos. Durante a Educação Somática eu me esqueço dos problemas e me concentro mais, quando acaba a aula a minha coluna fica melhor, minha cabeça dói menos (M1C11).

Parece-nos que uma das grandes transformações promovidas pelas aulas de Educação Somática diz respeito às formas e modos de referência. Todos esses jovens se constituíram cultural, social, afetiva, corporal e psicologicamente por meio de suas trajetórias de vida, e foi a partir da imitação que padrões físicos, mentais e emocionais foram constituídos sob a égide das relações sociais, familiares e do meio ambiente.

Todavia, as experiências positivas orientadas pela atenção, afeição, interesse e segurança, durante as aulas de EFES, ativaram positivamente a propriocepção corporal, promovendo reorganização orgânica. Por isso a enunciação de unidades temáticas como “Estresse/Calma”, “Felicidade” e “Qualidade de Vida” nos GF2, após as aulas de EFES, como podemos observar a seguir:

Aquilo que a (M3D22) falou. Eu vim ‘pra’ cá e voltei ‘pra’ casa super mais leve sabia? Aquele estresse também, que eu sou muito estressadinha. E aí eu voltei mais calma. E também o senhor falou sobre a gente pensar coisas positivas na hora da meditação, e foi bom porque eu tentei praticar em casa mais. É isso, eu gostei (M3D24).

A educação somática, ‘pra’ mim, de verdade, não foi em questão do corpo, essas coisas, entendeu? Eram legais sim, mas foi, tipo, uma terapia, ‘num’ sabe? E o senhor, assim, conversava bastante comigo, até mesmo pela internet, me dava conselhos e tudo mais, eu acho que ‘pra’ mim foi isso. Eu acho que seria muito legal ter as aulas aqui diariamente, porque eu acho que tem muita gente aqui que tem muito problema e não tem, tipo, como conversar, ‘num’ tem? Aquele tempo sozinha, aquele tempo calmo que a gente tem aqui. Aí seria muito legal. Me ajudou muito

quando eu estava aqui, de verdade mesmo, me dava uma leveza. [...] Foi mais tipo uma terapia (T2A26).

A felicidade ajuda em vários problemas, é..., por exemplo, problemas cardíacos. É..., que se encontra 'num' estado de vida mais feliz, gosta de rir, isso vai ajudar ele no processo de 'melhora' (T2B30).

Bom, na minha opinião eu tenho uma boa alimentação, meu estado emocional é bom, eu busco não praticar esportes, mas exercícios só pra melhorar realmente a saúde e a educação física, ele me mostrou, assim, abriu os meus olhos pra saber qual a importância dos exercícios na vida da gente. Melhora a disposição, o ritmo que a gente leva as nossas rotinas (T2B30).

Ao analisarmos as relações entre as unidades temáticas do domínio psicológico em suas recorrências e em conjunto com o contexto em que foram enunciadas, reforçamos um pensamento somático: o de que a EFES representou para esses jovens uma espécie de tranquilização psíquica que travou resistências com suas angústias de diversas ordens, uma terapia pessoal e coletiva que os induziu a fazeres autônomos e independentes, permitindo que se reorganizassem somaticamente e enfrentassem seus sentimentos de fraqueza e inferioridade, além da posterior sensação de leveza e segurança em seus corpos.

Para a discussão sobre a imagem do corpo, é interessante apresentarmos a noção de corpo perfeito de Bertherat (2001). Para a criadora da Antiginástica, corpo belo, perfeito, é o corpo simétrico (evidenciamos certa contrariedade a este conceito, entretanto, o seu desenvolvimento é importante como defesa da Educação Somática), aquele que assume uma forma normal (não de normalização, de padronização), que se apresenta como a forma natural, anatômica, do corpo humano. Portanto, qualquer corpo pode ser perfeito se não estiver deformado pelas assimetrias que a tensão exacerbada que a região posterior do corpo provoca. Bertherat fala da simetria vertical, horizontal e cúbica, fala da perfeita posição da cabeça, olhos, pescoço, ombros, mamilos, bacia, joelhos, tornozelos e pés, fala da pele e usa esse expediente para dizer que ninguém é perfeito, mas todos são perfectíveis.

Este conceito é o alicerce para uma outra defesa que faz: a de que o modo como as pessoas vivem o seu corpo é a base de sua vida no mundo, e o fator determinante com que se tem a experiência dos outros é o que as faz ricas ou pobres de experiência somática. A vida no mundo e as ações sobre ele são realizadas à sua própria imagem. Portanto, se nossa imagem é fragmentada, confusa, cheias de zonas mortas e reflexos de sensações reprimidas, como será nossa ação no mundo? Não podemos sabotá-la! Temos que mirar em um corpo estruturado, sadio, vivo, justo e sustentável. Porque, caso contrário, estaremos colocando um corpo reprimido e refém de automatismos a serviço de um sistema de pensamento análogo.

6.3.2.2 Stresse/Calma

Vieira (2009, p.58) esclarece que:

O estresse é um poderoso aceleração que leva o sistema nervoso ao cansaço. O cansaço, por sua vez, reduz a eficiência. No caso dos movimentos, afeta o desempenho e a postura: a pessoa tende a se curvar, como que pedindo para deitar e descansar, e se isso não é possível naquele momento, o corpo cria tensões compensatórias para se manter em pé.

E, deste esclarecimento, entendemos o porquê das várias enunciações em que os jovens afirmam passar, durante e após as aulas, de uma condição somática de estresse para uma condição somática de calma, alívio, tranquilidade.

É, tipo, eu conseguia não pensar em nada, eu conseguia ficar relaxada, tinha que caminhar direito, tinha que ficar relaxada, e aí fui colocando isso em mim: ficar mais relaxada, não ficar mais estressada. O silêncio, às vezes, a gente não escutava ninguém falar (T2A27).

Estas sensações relatadas pelos jovens são resultado de processos de Educação Somática que se iniciam com a inibição de maus hábitos, o direcionamento positivo para um estado de equilíbrio corporal e, finalmente, o movimento eficiente para uma resposta nova, com inibição da resposta automatizada. Essa nossa defesa é também desenvolvida por Vieira (2009, p.60):

Para desmancharmos o excesso de tensão precisamos perceber como o equilíbrio da estrutura está organizando e enviar mensagens de inibição e direção para o corpo todo, a fim de criarmos novas condições de sustentação e movimento. Se as mensagens forem corretas e se deixarmos a resposta fluir, o equilíbrio mudará naturalmente. As tensões desnecessárias funcionam como uma interferência no sistema e se a retirarmos o sistema funciona bem: a boa postura é um processo natural.

Esta reflexão está em acordo com o entendimento do desaprender de Alexander. É o não-fazer para depois fazer, sob uma condição atenta e com sentido positivo, que se inicia com a identificação das tensões físicas e mentais e os movimentos ou a ausência destes, promovem a inibição destas tensões e/ou direcionamento da potência corporal para o combate ao enrijecimento muscular. O corpo “destrava” e a mente se liberta dos modelos automatizados esteticamente, pois as técnicas de Educação Somática promovem atenção, localização do mau hábito e a liberdade para reorganizar somaticamente todo o organismo.

6.3.2.3 Concentração

Como achado empírico importante para consolidar o desenvolvimento positivo do domínio psicológico, a partir das aulas de EFES, enfatizamos as narrativas relacionadas à concentração, identificadas nos diários de aula e nos GF2. Nestas oportunidades, os

copesquisadores já haviam sido submetidos às aulas de EFES e puderam evidenciar um importante benefício promovido pelas aulas de EFES: a concentração.

Bom, eu senti mais alívio nas minhas costas, não muito, mas senti, até porque ainda foi a minha primeira aula. Gostei muito da educação somática, até porque nessa aula nós ‘precisa’ de concentração e nós ‘se’ concentrando, ‘esquece’ de todos os problemas de casa e da vida (T2A25).

Pelo menos, nos dias que eu vim, eu me senti muito concentrada, relaxada, ainda mais eu que sou muito, muito relaxada, e aí quando eu venho ‘pra’ cá eu fico mais relaxada ainda. Fiquei mais concentrada porque tinha os momentos que tinha que fechar os olhos, relaxar. Me senti muito relaxada e concentrada. Senti um pouco de força física e câimbras também, mas eu me senti muito relaxada e concentrada (T2A28).

É como a T2A26 falou. Me ajudou psicologicamente, até porque na concentração, até porque antes eu era estressada, qualquer coisa eu me estressava muito. Aí também porque, a minha família, também, ela me estressa muito, aí quando eu vinha ‘pra’ cá eu conseguia me concentrar mais (T2A29).

Para Brieghel-Müller (1998, p.50), a concentração tem como base natural o interesse. Ou seja, quanto mais nos interessamos por alguma coisa, tema ou meta, mais fácil é concentrar-se, e assim a autora define concentração: “[...] um estado mental em que a consciência está ocupada essencialmente por um só tema. Podemos falar de uma boa concentração quando nenhum – ou poucos – pensamento que distrai intervém, enquanto que uma má concentração é perturbada por pensamentos supérfluos”.

Tanto nos diários de aula quanto nos GF2 a unidade temática foi apresentada em destaque, inclusive com o processo de reversão “Dispersão/Concentração” e sua associação benéfica para o desenvolvimento satisfatório em outras áreas, sobretudo nas ciências exatas, como na narrativa a seguir:

Sim, tipo na matemática, por exemplo, porque precisa de muita calma, raciocínio, e as aulas de Educação Somática ‘faz’ justamente isso é, tipo, a gente abre a mente da gente para novas coisas entrarem, acho que foi isso, ‘pra’ mim foi isso, no meu caso, principalmente matemática, porque no começo do ano eu brigava muito com o professor de matemática, e agora não, eu ‘tô’ mais leve (T2A26).

Nas aulas de EFES, aplicamos as técnicas para a concentração em comunhão com técnicas de relaxamento, e obtivemos características de flexibilidade. Ou seja, não incentivamos a concentração rígida onde se pensa fortemente sobre um tema. Ao contrário, estimulamos o constante movimento em que o tema ou o objeto da atenção dirigida é passível de questionamento e de possibilidades de soluções para ele. O questionar “Como?” é a base da concentração e não pode vir sucedida pela resposta do professor. A busca é do aluno e terá que concentrar-se para encontrar caminhos possíveis.

Para Glinder, segundo Mendonça (2000, p.34), “[...] um perfeito funcionamento corporal em correlação com a vida da alma e do espírito só é possível a partir da

concentração”. E para Ehrenfried, concentração e interesse estão muito alinhados. Assim, voltar a atenção do aluno ao trabalho a ser desenvolvido promove interesse, não comprometendo o relaxamento pelo excesso de concentração. Neste aspecto, a concentração é a aquisição de um estado de atenção calma e receptiva, em que passividade e movimento estão sempre conectados, pois um dos principais responsáveis pelos resultados relacionados à concentração é o processo de eutonização por meio de movimentos/passividades que objetivam a regularização do tônus vital, de estímulo de tecidos hipotônicos e de relaxamento dos hipertônicos.

6.3.2.4 Descoberta

Esta é uma perspectiva que nos remete à riqueza das experiências corporais que estes copesquisadores ainda não tinham tido acesso até o desenvolvimento da Oficina de Educação Somática. Uma das unidades temáticas identificadas representa esta assertiva: a “Descoberta”. Enunciada em quatro oportunidades, somente nos GF após a Oficina, este sentido apresenta um corpo que é vivo e produz o novo, a experiência não tida, que promove bem-estar e que melhora a qualidade de vida.

A unidade temática relacionada à descoberta, enunciada nos GF2, nos remete ao que utilizamos nas aulas a partir dos ensinamentos de Ehrenfried que se relacionam aos gestos não usuais. Apesar de percebermos que o sentido de descoberta se relaciona, também, a outros sentidos como os de limite e possibilidades, entendemos que o desenvolvimento de experimentações por meio de gestos não usuais é que conduziu os jovens a essas descobertas.

Ehrenfried (1991, p.16) explica:

Um novo esforço de um braço ou de uma perna exige a utilização de comandos nervosos até então não utilizados. Em razão dessa ativação de grupos musculares até então inativos e do relaxamento de outros grupos, em geral antagonistas dos primeiros, o trabalho requer extrema sutileza. Quando este é realizado e o novo modo de funcionamento acionado, o dinamismo se libera e pode utilizar novos comandos nervosos. Estes, por sua vez, desenvolverão reflexos condicionados.

Durante as aulas, percebemos demonstrações de “Surpresa”, “Alegria”, “Dor”, “Não-dor” e “Prazer”, via expressividade facial, pelo novo, pelo movimento ainda não vivenciado e, portanto, não habitual. Em momentos diversos, algumas dificuldades de realização se impunham, contudo, como não foram demonstrados, apenas descritos oralmente, constituíram-se inesperados e criados individualmente pelos aprendentes. Essa nova produção de movimento, de saberes, essas novas sensações produziram subjetividades juvenis com o sentido de “Descoberta”.

Desta percepção, várias outras nos surgiram a partir das aulas, como a de que essas descobertas tornaram o conjunto corporal dos copesquisadores mais harmonioso, a coordenação motora geral desses jovens melhorou e uma espontaneidade gestual e seu repertório de possibilidades aumentou, modificando significativamente seus aspectos psicossomáticos. Ainda, foi possível notar uma maior valorização da atitude de realizar movimentos do que do movimento em si.

Essas descobertas se dão aparentes porque, na Educação Somática, são realizadas experimentações. Ou seja, são movimentos de procura/busca do aluno por um movimento consciente, eficiente, eutônico. Assim, esses movimentos são realizados de diversas maneiras, em diversos ritmos, adequando-se às capacidades de realização pelos alunos e por suas motivações pessoais para fazê-los. E, como não há preocupação com o rendimento físico (aumento de força ou amplitude do gesto), a variedade de gestos é aumentada, aumentando-se, também, as sensações e descobertas.

6.3.3 Corpos em relação: o soma social

As aulas de Educação Somática implicaram na promoção do indivíduo de certa consciência de si mesmo e das relações que estabelece com os outros. A aplicação dos métodos objetiva a integração das sensações corporais, das emoções e da expressividade corporal, procurando libertar o indivíduo de padrões de movimentos e formas.

No processo, percebemos uma identificação de objetivos por parte dos copesquisadores sobre o exercício da alteridade e o reconhecimento de que fatores de sociabilidade negativa concorrem para um baixo nível de qualidade de vida. A pouca sociabilidade e as dificuldades desse déficit de sociabilidade dentro da família foram enunciações que se destacaram ainda antes das aulas de EFES e que estiveram ausentes nas narrativas dos últimos GF. Por isso, inferimos que a busca por uma sociabilidade positiva foi um fator motivador para a adesão às aulas de EFES.

Algumas narrativas apresentam este contexto negativo de sociabilidade. Em contrapartida, são acompanhadas de uma perspectiva, às vezes, positiva nos GF2.

Aqui na minha relação aqui na escola eu me sinto bem com todo mundo. Acho que eu me relaciono bem mais aqui, com meus amigos, do que com a minha família, lá de casa. Porque, sei lá, é muita briga, muita coisa e aí, eu gosto de ficar ali no meu canto quieta, porque se eu começar a falar eu não me controlo, e eu já tive muito problema com isso (T2A26).

Na escola, eu tenho a minha melhor amiga que sempre me ajuda, mas... Eu 'tô' aqui, mas quando eu chego no caminho da minha casa, às vezes dá vontade de voltar,

porque é muito complicado, a minha família é muito problemática sabe, e isso me afeta, entendeu? Quando eu chego aqui, às vezes eu fico por aqui, rodando, só pra não ter que ir pra lá. Mas isso não quer dizer que eu não amo minha família não. Eu amo, mas eu procuro evitar, porque, assim, é muito triste, assim, a minha mãe, e tudo, tudo o que a gente já passou ‘num’ tem? Acho complicado demais (T2A26).

Professor...Não. Nem tanto, porque, como ela (T2A26) falou: às vezes eu tenho muito problema na família e, tipo assim, já fiquei quase com depressão e, tipo assim, eu, no meu corpo todinho, tento achar um jeito pra dormir e não consigo. Eu não me considero muito saudável não. (T3C33).

Gosto muito quando nós paramos, às vezes, e ficamos sentados conversando sobre o que estamos sentindo ou o que está acontecendo ‘com nós’ em casa, como está nossa saúde. Isso me ajuda muito (T2A27).

Eu acho que a minha vida tem qualidade porque eu tenho uma boa alimentação. Eu me relaciono bem tanto na escola como em casa, com minha família e no trabalho também, porque eu tenho amigas lá, eu converso – tem uma área de lazer lá, uma praça, e aí quando a gente não ‘tá’ trabalhando a gente fica lá. Eu acho que eu tenho uma qualidade de vida muito boa (T2A27).

A discussão desta categoria de análise, sobretudo a partir da sensível reversão enunciativa ocorrida entre a realização dos GF1 e dos GF2 encontra fundamento em alguns princípios da Eutonia enquanto método de Educação Somática, especificamente no reconhecimento da fragmentação da nossa subjetividade contemporânea. O paradoxo das formas corporais, os modelos de corpo e as estratégias para construí-lo, atingi-lo e comprá-lo, revertem-se em formas excludentes de viver o seu corpo. Este paradoxo contribui para o desenvolvimento de outro: o do excesso e o da falta.

O excesso de projeções para se ter saúde, beleza e felicidade e a sua companhia mais próxima – a falta, proporcionada pela incapacidade de se atingir essas projeções que, intangíveis, provocam um vazio existencial alimentado pela dúvida, frustração e dívida perene. Esse paradoxo é alimentado por quem nos diz tudo aquilo que queremos ouvir, pelas determinações estéticas e visibilidades dominantes, modais e excludentes. Em contrapartida, vislumbramos um contexto diverso nas narrativas enunciadas após as aulas.

Bom, as aulas me ajudaram tanto fisicamente como mentalmente, de como a gente se comportar, se relacionar mais com as pessoas, porque tem gente que é tímido ‘né’, e aí com as aulas de Educação Somática ‘me fez’ mais amigos novos, mais gente nova e eu tive a facilidade de fazer mais amigos. Me ajudou bastante, também, no futuro eu... ‘Me ajudar eu’ educar meus filhos, me deixar calma, não ficar estressada e educar os filhos direito, de forma correta (T2A27).

Eu achei interessante. Eu também não tinha presenciado a aula de Educação Somática ou participado de alguma coisa, assim, desse tipo. Eu achei ‘bom’ a aula. Em mim ficou marcado a questão do abraço, quando terminava a aula, essa questão aí que envolvia todo mundo, todo mundo se abraçava, isso eu achava bom também (T3B33).

Na minha opinião sobre esse negócio de ser magra, de você querer seguir o padrão de ter corpo bonito, aquela coisa sem barriga, com seios, com bunda grande. ‘Pra’ mim, isso não tem nada a ver. ‘Pra’ mim, se fosse eu, nem existia isso, porque hoje a maioria das meninas querem seguir o padrão, querem vestir as roupas que tão na moda. [...] Você tem que ser diferente das outras pessoas. Não importa se você é gorda, se você é magra. Você tem que ser você mesma, você tem que ser bonita,

“você tem que ser linda e maravilhosa. Não tem que ligar ‘pra’ opinião dos outros (M1B8).”

A Educação Somática é resistência ao modelo de corpo, ao que constrói essas ditaduras da beleza e da performance corporal. Com essas narrativas, percebemos que os copesquisadores aprenderam que não há um modelo único de existência em que todos temos que nos orientar, e passaram a compreender que seus corpos são a sua referência. O contato consciente com seus corpos promoveu descobertas e melhor aceitação de suas condições existenciais. A valorização do abraço/afeto e da clara defesa da aceitação das diferenças solidificaram as aulas de EFES como espaço/tempo de promoção de sociabilidades em que a cordialidade, a diversão e a amizade estabeleceram-se como valores importantes para um convívio harmonioso.

Acreditamos que as aulas de EFES também contribuíram para a melhoria do domínio social da QVRS desses estudantes jovens, sobretudo pela potencialização de sua consciência corporal. Um dos objetivos das aulas foi o acionamento do ato observador, que é um estado de consciência que acessa os níveis mais profundos de percepção dos fenômenos internos do organismo (sejam de ação ou reação). Esse acesso promove descobertas e ressignificações de sensações, além de sentimentos, promovendo no praticante a valorização das relações de amizade, sociabilidade escolar, do afeto e da cordialidade nas relações pessoais.

6.3.4 Ambiente educacional somático

Para dissertar sobre as mudanças observadas das subjetividades juvenis, com a experiência somática sobre o domínio ambiental de sua QVRS, teríamos que nominar esta categoria de análise como ambiente educacional somático, pois o movimento de reorganização dessas subjetividades em direção a uma perspectiva educacional foi nosso maior achado de pesquisa desta categoria.

Se nos GF1 as unidades temáticas relacionadas à “Alimentação inadequada”, inclusive com “Inapetência”, às condições de moradia e à “Vulnerabilidade social” se destacaram enunciativamente, os GF2 apresentaram um novo contexto/domínio ambiental nas narrativas juvenis. Um contexto ambiental mais positivo e de estabelecimento de fortes relações entre o desenvolvimento das aulas de EFES e as suas contribuições para sua formação educacional.

As unidades temáticas relacionadas à aprendizagem, à educação e ao ensino e aquelas em que os jovens gostariam de que as aulas de EFES fossem constituídas, na escola, em uma

disciplina/matéria escolar, apresentam e fortalecem uma prerrogativa pragmática defendida por Alexander: a de que “Não é ensinada à criança a ideia de que uma postura equilibrada na cadeira é tão fundamental para seu desempenho quanto terminar a tarefa proposta” (REVEILLEAU, 2013, p. 68) e, desta forma, maus hábitos vão sendo naturalizados no corpo do aprendente e sua atenção dispersa pelas exigências do cotidiano escolar, social e familiar, faz com que ele se comporte passivamente.

Apresentamos esta relação, pois a atenção ao momento presente das aulas de EFES fez com que os jovens realizassem essa conexão com o processo educacional vivido por eles. Eles passaram a perceber por meio de uma reorganização psicofísica) que a experiência produzida pela Oficina de Educação Somática era importante para sua trajetória educacional no ensino médio.

Aprendi aqui a descarregar as coisas negativas e começar também a tratar as pessoas ‘melhores’, sabe, eu aprendi muito isso ‘da’ vez que eu vim ‘pra’ cá. Eu ‘tô’ pensando mais duas vezes, três vezes, antes de falar alguma coisa pra alguém, eu ‘tô’ mais calma, bem mais calma (M3D24).

A mesma coisa, que vai deixar saudades. Ah! Que podia ser uma disciplina escolar, a Educação Somática, porque ajuda tanto o aluno, ajuda tanto a gente se descobrir, a gente se aceitar, que devia se tornar uma disciplina (M3D22).

Bom, as aulas foram ótimas e eu queria que as aulas, próximo ano, viessem, mas não só como foi agora, só duas vezes, eu queria que fosse que nem aula de Educação Física ‘num’ sabe? Diariamente até o final do ano, queria que ela fosse uma matéria, entendeu? Porque, assim, depende muito da visão de cada aluno, ‘pra’ mim foi na questão do psicológico, pra outro foi na questão do corpo. Daí já dá ‘pra’ ver ‘né’, os benefícios dessa aula. Então, na minha opinião queria que elas viessem mesmo como matéria, não só como trabalho, pesquisa (T2A26).

É o que Reveilleau (2013, p. 69) nos ensina: que “[...] não desejamos uma atenção total sobre todos os detalhes que acontecem com o corpo e com o ambiente ao seu redor em todos os momentos, mas sim a possibilidade desta percepção existir em relação a estes dois aspectos, o exterior e o interior, quando houver necessidade”.

6.4.4.1 Silêncio

Nesta categoria, gostaríamos de destacar a unidade temática “Silêncio” que surgiu nos GF2 e, apesar da pouca recorrência (3 vezes), julgamos importante, pois sua enunciação estabelece conexões com outras unidades do domínio psicológico como: “Calma”, “Estresse/calma”, “Alívio”, “Concentração” e “Tranquilidade”, constituindo para nós de grande valia analítica.

Primeiramente, o silêncio foi proporcionado pelo planejamento e preparação da sala em que as aulas aconteciam: ampla, arejada, distante das demais salas da escola e da quadra esportiva. Tivemos o cuidado de manter a sala fechada durante o desenvolvimento das aulas

para evitar interrupções, tornando-se, portanto, silenciosa. Para a participação das aulas, os alunos deixavam seus calçados em local reservado e participavam das aulas descalços ou com meias.

Para Mendonça (2000, p. 152), o silêncio “[...] contempla múltiplos objetivos: é um dos antídotos para o estresse, facilita a escuta das proposições verbais do professor e predispõe o concentrar-se, isto é, o estado de atenção perceptiva”. Assim sendo, a exposição prolongada de ruídos é um disparador de estresse. Por isso, inferimos que as narrativas relacionadas à “Calma” e à reversão “Estresse/calma” tiveram influência das condições ambientais do local das aulas e das dinâmicas pedagógicas destas. Portanto, as enunciações a seguir representam nossa assertiva.

Aí na primeira aula eu já saí brigada com o pessoal lá de casa, aí eu cheguei aqui e aí ficou tudo assim, tudo melhor, o pessoal ficou calado, a gente fica calma, tipo aquele movimento que a gente fica deitada, pensando na vida, aquela calma toda, o silêncio, isso contribuiu muito, me acalmou muito, aí eu chegava lá em casa mais calma assim, o pessoal brigava lá, começava a confusão deles lá eu simplesmente não queria me meter naquilo, eu ‘tava’ tão, sei lá, tão suave que eu nem me importava (T2A26).

A questão da calma, do silêncio. A coisa que eu mais gosto é o silêncio, a calma. Aquele momento que a pessoa pega assim, relaxa e deixa tudo ‘pra’ lá, ‘num’ quer saber de casa, de nada, quer só o seu corpo mesmo (T3B33).

Como muitos movimentos e estados de passividade eram realizados com olhos fechados, a percepção auditiva constituiu-se em condição importante do processo, sobretudo quanto à atenção às mensagens do professor. Percebemos, assim, os benefícios da atenção auditiva que se constituiu como um processo de tomada de decisões e de execução delas. Como o movimento é apresentado por descrição oral, preferencialmente (para evitar imitações), a escuta adequada da mensagem que orienta as fases do movimento foi privilegiada, pois não basta ouvir, é preciso escutar²².

Esse escutar só é possível porque o silêncio causa quietude no aprendente. Nos centros urbanos e nesta sociedade de asfaltos, veículos e mídias teleauditivas, o silêncio é um privilégio, um oásis visual interior. Por isso, essa quietude é importante para o movimento, para a passividade, para a prontidão do movimento e para a escuta atenta/relaxada.

Ademais, acreditamos que as repercussões positivas proporcionadas pelas aulas de EFES ao domínio ambiental da QVRS se deram por conta da potência que estas carregam consigo. Uma potência que consegue orientar a busca por uma singularidade corporal capaz

²² Ouvir: audibilidade clara sobre o que está sendo dito.

Escutar: atenção ao dito com atribuição de significados à mensagem.

de possibilitar a percepção da multiplicidade de que somos feitos e assim nos aproximarmos, em ação, com o meio ambiente, vivificando esta relação.

Nosso soma é a relação que desenvolvemos com o ambiente em que estamos inseridos, em conexão, simbiose e construção. Por isso, as aulas de EFES postulam que o corpo possui uma tendência ordenadora espontânea. Essa tendência, se respeitada, ao juntar-se com a utilização correta de movimentos, pode estimular vivências de uma atitude fisiológica mais natural e mais integrativa à vida cotidiana do indivíduo. Deste postulado é que pensamos terem sido enunciadas unidades temáticas com os sentidos de “Aptidão cotidiana”, “Benefícios mentais e corporais” e “Reflexão de vida”.

Eu me sinto bem mais disposta e relaxada, tenho mais facilidade em fazer atividades do meu cotidiano (**M3D23**).

As aulas de educação somática, acho que elas proporcionaram também uma reflexão sobre a nossa vida, sobre o nosso corpo e como isso exigia disciplina, foco. E é bom, também, levar isso ‘pro’ nosso cotidiano. O que foi exigido na aula, além do equilíbrio, da força física, entre outras coisas, foi nosso foco, nossa disciplina, a concentração. E levando isso ‘pro’ nosso cotidiano vai ter muito mais benefícios além dos que foram proporcionados no nosso corpo. Os benefícios trazidos à mente, também, foram muitos (**T2B30**).

Essa reorganização ambiental, não externa, mas interna em relação ao externo é objetivo dos métodos de Educação Somática. É o componente educativo que esses métodos proporcionam à vida de seus praticantes. Uma educação para a atenção, para a percepção da relação que seu corpo mantém com o ambiente, uma educação que valoriza o silêncio do ambiente e os sons do próprio corpo.

6.4 COTIDIANO, EDUCAÇÃO E A EXPERIÊNCIA SOMÁTICA

O atual currículo escolar brasileiro não pode ser concebido sem a Educação Física como um dos seus principais componentes, pois sua contribuição educativa é tão forte que se assume como estatuto curricular nos sistemas educacionais de quase todo o mundo (UNESCO, 2014). Entretanto, os desafios deste firmamento e legitimação são muitos, complexos e, nesta Tese, lançamos mais um: o da diversificação, com práticas pedagógicas de valorização de um corpo sensível, holístico e monista, como fundamento para a educação integral do aprendente, por meio da defesa de uma Educação Física Escolar Somática.

Reconhecemos os desafios epistemológicos de construção do campo da Educação Física Escolar e entendemos que esse processo envolve a constante criação de novas estratégias de ensinar, de didáticas eficientes, eficazes e agregadoras, de ampliação do espectro de ação, com mira no corpo integralizado e em movimento, para fins de aquisição de

condições de saúde e melhoria da qualidade de vida, assim como Marques et al (2017, p.12) nos apresenta: que

[...] os objetivos da saúde pública passam pela participação das crianças, adolescentes e jovens na disciplina de educação física e tem sido proposta uma mudança de paradigma cuja ênfase deixa de ser nos desportos de equipe com caráter competitivo, passando para a promoção da saúde e aprendizagem de atividades que promovam a prática ao longo da vida.

Neste momento, apresentamos a proposta da EFES na eminência de também fortalecer a presença da Educação Física no currículo escolar, por sua potência educacional e social, como enfrentamento aos desafios sociais e pertinência histórica para esse currículo. Isto porque a escola é o principal complexo educativo estruturado e hiperpotente para a influência significativa dos mais jovens, sobretudo em direção a uma vida mais ativa, saudável, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida desses aprendentes.

Diversos estudos apontam para uma conjuntura preocupante quanto ao significativo papel desempenhado pela Educação Física na escola, quanto aos benefícios mais duradouros para o cotidiano dos aprendentes em suas fases de vida após a escolarização básica. Alguns deles como os de Fairclough, Stratton e Baldwin (2002), Everhart et al (2005) e Lavelle, Mackay e Pell (2012) apontam que a disciplina Educação Física Escolar não influenciou a prática de atividades esportivas após a escolarização básica, que atividades extracurriculares oportunizaram mais momentos de preparação para a vida ativa do que as aulas de Educação Física Escolar e que, em diversas instituições de ensino básico, a Educação Física Escolar não foi considerada um momento importante para o combate à obesidade infantil.

Uma pesquisa mundial sobre Educação Física Escolar desenvolvida pela UNESCO (2014), fundamentada nos estudos anteriormente descritos, alerta que a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis não vem sendo uma atividade desenvolvida com eficiência e eficácia pela Educação Física Escolar em diversas instituições de ensino em todo o mundo. Para esta problemática, atribuem como causa a falta de uma boa formação pedagógica dos professores, as condições desfavoráveis da Educação Física na escola (condições de contexto, estrutura e infraestrutura) e a falta de conhecimento dos professores quanto à relação entre Educação Física e saúde. Desta forma, a Educação Física Escolar não estaria produzindo o impacto necessário na promoção da saúde nem na formação integral dos aprendentes.

Em contrapartida, a este contexto negativo, podemos relacionar outros resultados de pesquisas com práticas pedagógicas exitosas que vêm sendo desenvolvidas em escolas com fins de promoção da saúde e formação para um estilo de vida ativo, que conseguem atingir esses objetivos e que, quantitativamente, são em maior número. E é nesta perspectiva que a

EFES deseja realizar conexões. Relações com essas iniciativas potentes de aprender, sobretudo aquelas instauradas em escolas públicas, pois segundo o INEP (2016), 85% dos estudantes brasileiros estão matriculados em escolas públicas. Por isso, o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes e eficazes quanto à orientação para a promoção da saúde, do autoconhecimento e da melhoria da qualidade de vida dos aprendentes deve ser um compromisso do professor de Educação Física.

Neste contexto de necessária contribuição epistemológica que a EFE precisa, é que desenvolvemos a seguir conexões entre os campos da Educação Física Escolar e da Educação Somática de modo a apresentar um novo conjunto teórico-metodológico, fundamentado na experiência somática como ato educativo e potente. Isto contribui para a transformação de um cotidiano juvenil escolar, ainda caracterizado pela hipervalorização à estereotipia, pelos modelos externos e por uma Educação Física Escolar altamente esportivizada no ensino médio. Assim, compreendemos que uma educação orientada para o cuidado de si, para a autorregulação orgânica e o re(conhecimento) corporal é uma alternativa para a assunção de comportamentos, hábitos e atitudes positivas para a promoção da saúde e para a melhoria da qualidade de vida dos escolares.

Em sua constituição etimológica, a Educação Somática possui, em si, a essência da formulação desta Tese: estreita relação de possibilidades com o campo educacional, com o fazer pedagógico, com o cotidiano escolar e com a potência que é a experiência corpórea, tão importante para os processos de ensino e de aprendizagem na e da escola. Tanto o R.E.S²³ quanto Strazzacappa (2009) esclarecem o equívoco da propagação de ideias de que a Educação Somática possui um caráter eminentemente terapêutico, mais proeminente que seu espectro educacional. Ao contrário, entendem que seu escopo e pressupostos são educacionais e que suas técnicas são de reflexão sobre o movimento, prestando-se à educação do corpo, ao cuidado de si, à autonomia do praticante e do bem-fazer sobre seu corpo.

Bolsanello (2013, p. 11) entende que o caráter terapêutico ou educacional da Educação Somática é orientado pelo educador somático, contudo reforça as defesas desta Tese e acrescenta que “As atuais pesquisas em ciências da educação concedem um espaço cada vez mais importante para os processos de aprendizagem que solicitam a relação com o corpo como uma oportunidade de desenvolver atividades cognitivas e comportamentais de uma pessoa em formação”.

²³ R.E.S. (Le Regroupement pour l'éducation somatique) Reagrupamento pela educação somática: instituição sediada em Québec, Canadá (desde 1995), sem fins lucrativos, que desenvolve ações de incentivo, de pesquisas e práticas em prol da educação somática.

Este é o ponto fulcral que nos parece amalgamar as relações que desenvolvemos nesta Tese relativas à Educação, Educação Somática e Educação Física Escolar. Ferreira (2006, p. 41) quando trata das relações entre a Educação Física e outras disciplinas esclarece que:

[...] em todos os ciclos de aprendizagem existem pontos de interseção entre a Educação Física e as demais disciplinas que podem ser explorados incansavelmente. Compete aos professores identificar estes pontos, adaptá-los ao nível do conteúdo e dificuldade, mediá-los e utilizá-los como reforço da aprendizagem, apresentando a aplicabilidade, na prática, dos conteúdos estudados em sala de aula.

Desta relação esclarecemos que a EFES é constitutivamente uma proposta interdisciplinar e transdisciplinar. É interdisciplinar porque propõe certa globalização do conhecimento complexo do sujeito. Apresenta algumas fronteiras dos estilos de pensamento vigentes entre Educação Física e Educação Somática, mas cria ligações e procura integrar o que é dicotomizado entre essas disciplinas. Com essa perspectiva, a EFES tensiona a pretensa incomensurabilidade entre os coletivos de pensamento a partir de uma nova realidade de interação e integração.

Dentro desse processo histórico, de construção e evolução epistemológica da Educação Física, o que questionamos é esse enraizamento fragmentado disciplinar da Educação Física voltado para a esportivização dominante, sobremaneira no Ensino Médio. Neste ponto, a interdisciplinaridade presente na EFES pretende contribuir para a superação deste problema da prática docente e de conteúdo curricular da Educação Física Escolar, pois possibilita ao professor um investimento na contextualização das duas disciplinas de maneira prática, superando a fragmentação e abrindo espaço para outras associações disciplinares, também.

A interação entre as disciplinas e a integração de diversos conceitos (próximo, tênues e até coincidentes), objetivos e métodos, caracterizam a EFES como uma abordagem interdisciplinar. Desenvolvemos adaptações de conteúdos e didático-metodológicas como perspectiva dialética para considerar as múltiplas mediações históricas e questões pessoais que constituem a formação do aprendente escolar. Rumamos em direção a uma relação de reciprocidade entre as disciplinas, uma relação de cooperação, de reconceitualização para a superação da fragmentação e o redirecionamento à uma concepção holística de si e em comunidade. A pretensão destes movimentos interdisciplinares é o atingimento de um nível elevado de relação entre as disciplinas, caracterizando-a como transdisciplinar, também.

A EFES é transdisciplinar porque avança na interdisciplinaridade entre a Educação Somática e a Educação Física Escolar, pois constitui-se em um novo conjunto teórico-metodológico de aplicabilidade no campo educacional e potência educativa para a vida. O

conceito de transdisciplinaridade é muito rico, complexo e reflexivo, contudo, o espaço destinado para essa discussão será oportunizado em momento posterior dado sua importância e elasticidade. Desta forma, assumimos em nossas assertivas a ideia de transdisciplinaridade de Vasconcelos (1996), que enuncia as condições para o exercício da transdisciplinaridade. São elas: as diferentes disciplinas possuem matriz teórico-metodológica axiomática e passível de decodificação; essas disciplinas interagem entre si (produzem relações interdisciplinares) com convergência e elevado grau de reciprocidade; são estruturadas relações de poder técnico; e a comunicação interdisciplinar é desejável, factível e se traduz em princípios e conceitos entre as disciplinas.

Neste contexto, a EFES é desenvolvida com a perspectiva de que o corpo e o movimento são condições nucleares no processo de aprendizagem das diversas disciplinas escolares, proporcionando a construção de conhecimentos pelos atos motores que contribuem na compreensão das ações simbólicas e experiência corporal educativa.

Com a EFES apresentamos mais uma possibilidade teórico-metodológica para as aulas de Educação Física na escola. Uma possibilidade curricular eficiente e eficaz ao que se propõe, sobretudo pela capacidade de orientar o aprendente para a cidadania crítica de si, que promoverá mudanças em sua realidade pessoal e social, capaz de orientar para a aprendizagem do/no/sobre o corpo.

É como Alves (2011, p. 45) defende:

Na busca da integralidade do aluno, a Educação Física deve agir como componente educador, “a educação do corpo” e “a educação pelo corpo”, oferecendo a oportunidade de reflexão por meio do movimento, da percepção corporal e das relações criadas pelo corpo com o ambiente e não da reprodução e mecanização dos movimentos.

Alicerçado por Morin (2005), esclarecemos que a EFES considera o conhecimento como fenômeno complexo, multidimensional e concebido com a integração de agentes físicos, biológicos, mentais, psicológicos, culturais e sociais, conjugados em processos interdependentes e simultâneos, pois o conhecimento é inacabado e dinâmico. Desta consigna é que o movimento deve ser explorado em sua complexidade e possibilidade de sentidos e significação sobre si e a comunidade. E assim o deve porque pensamos a EFES como abordagem envolvida em todo o processo educacional, apresenta o novo (sensações, percepções, limites, possibilidades e reflexões), encoraja para a superação de medos e preconceitos, e é dialógica (com o próprio corpo e a sociedade).

A EFES é dialógica (em analogia ao que Mikhail Bakhtin trata sobre a interação entre os textos), porque orienta a aprendizagem da interação consigo mesmo e com a comunidade.

Instiga o exercício de reflexões sobre o funcionamento interdependente do nosso organismo (células, tecidos, órgãos e sistemas) como forma de aprender sobre si, conhecer-se, reconhecer-se, de formar mapas mentais sobre sua constituição e funcionamento internos, e elaborar sínteses de como esse funcionamento saudável pode promover mudanças no estilo de vida e, além, de como o cuidado de si gera melhores possibilidades para o cuidado, compreensão e integração com o outro, com a comunidade.

A integração que defendemos da Educação Somática como componente do processo educacional formal de jovens escolares do Ensino Médio é fundamentada pelo que Danis Bois (2010, p. 12) explica. Para o autor: “Através de uma Educação Somática orientada, a pessoa é levada a sair de seus hábitos perceptivos motores e conceituais por intermédio de uma inteligência corporal orgânica, solicitada através do movimento, da postura e da expressividade corporal, interiorizada e conscientizada”. Na escola, a aquisição dessa condição de autocuidado proporcionada por essa inteligência corporal, pelas correções sobre a postura e a conscientização e interiorização da expressividade corporal, são processos eminentemente educativos, são processos de natureza pedagógica de autocuidado. E neste itinerário, Moshe Feldenkrais (1977, p. 19) sintetiza: “A Educação determina amplamente a direção de nossa autoeducação, que é o elemento mais ativo no nosso desenvolvimento e socialmente de uso mais frequente que os elementos de origem biológica. Nossa autoeducação influencia o modo pelo qual a educação externa é adquirida, bem como a seleção do material a ser apreendido, e a rejeição daquilo que não podemos assimilar”.

Esses processos de descoberta, de consciência corporal, de percepção da inteligência que o corpo possui, são a mais evidente contribuição da Educação Somática como processo educacional (não do corpo biológico, mas do soma) em uma perspectiva holística e monista, como vimos com os resultados apresentados neste estudo. A ressignificação impetrada à noção dualista de corpo e mente para uma perspectiva integralizada e de processo de conhecimento de si marcou este percurso investigativo. Por isso, pensamos que o cotidiano juvenil no ambiente escolar também se ressignificou com as aulas de EFES instauradas, pois como Alexander pensava, o mal-uso de si é cotidiano, sistemático, com o desenvolvimento de hábitos nocivos de fazer-se mal. Para Alexander, o aspecto educacional prostra-se aí: em educar para parar de fazer-se mal (ALCÂNTARA, 1997).

Nossa tese é de que o aprendente é o seu corpo imerso no contexto educacional, em seu cotidiano. Como já adiantamos: o corpo é pensante, é produtor de sentidos e é o processo em si da aprendizagem. Produtor de ensinamentos, de produtos, de saberes, de aprendizagens. E quando nos perguntamos: Há possibilidade de aprender sem o corpo? Será isso possível?

Como sentir o aprendido? Perceber a aprendizagem é alheio às percepções corporais? Há de se separar uma aprendizagem com e outra sem corporificação do novo? Como se conectam novos saberes ao cotidiano? O estranhamento não tem repercussões corporais? Como esses novos saberes são exercidos? Enfim: aprendizagem é a corporificação dos saberes, pois o movimento é a base da aprendizagem, da consciência.

As aulas de EFES desenvolvidas no C.E.I.P e nesta Tese propostas como componente curricular significativa para as aulas de Educação Física na escola contribuem para o processo educacional, sendo potente espaço/tempo de reconfiguração do cotidiano juvenil, sobretudo porque: 1) desenvolve fundamentos teórico-metodológicos de solidificação da indivisibilidade do ser humano, contrariando qualquer tipo de dualidade (corpo-mente/alma-matéria); 2) defende que o comportamento cotidiano e o agir no mundo são potentes fixadores do comportamento motor e da autorregulação corpórea que proporcionam mais saúde somática e qualidade de vida; 3) pauta-se em fundamentos científicos, biológicos e psicofísicos para direcionar seu fazer pedagógico; e 4) trabalha no sentido de desenvolver no aprendente a autoconsciência como propulsor das mudanças em seu cotidiano.

Esse cotidiano que evidenciamos aqui é o cotidiano juvenil das escolas, dos escolares, dessa teia socialmente estruturante que comporta parte significativa da vida dos copesquisadores. Em meio à tríade matriz possível de ser percebida pela convivência durante a Oficina de Educação Somática (família/escola/trabalho - ordinários) e nestes quase cinco meses de convívio no ambiente escolar, aqui o tratamos como foro de mudanças que a Educação Somática atuou ante sua prática pedagógica.

Entendendo que os diversos movimentos e tessituras de redes de *saberes/fazer* e de *fazeressaberes* (FERRAÇO, 2007. Grifos do autor) desses jovens constituem o seu cotidiano é que a partir de agora, consubstanciamos essa perspectiva para pensar como as aulas de EFES proporcionam mudanças significativas nesse cotidiano escolar juvenil que é construído por essas tessituras, pela relação da tríade matriz citada, mas de muito mais além: das suas representações simbólicas sobre si, o outro, sobre o que lhes é encantador e por isso toma parte de seu cotidiano com o que lhes interessa.

Esse interesse, esses fazeres e esses saberes, também nos interessaram enquanto professor pesquisador, assim como sugere Alves (2002, p. 89):

A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação.

Recorremos a esta relação de reciprocidade entre pesquisa e formação, entre professor e aprendente, entre a proposta da EFES e as relações ordinárias do método escolar, da família e do trabalho precoce juvenil, para apresentar nosso acolhimento à perspectiva inventiva, construtiva e da linguagem, cultura e homem ordinários e seus cotidianos, tramada por Certeau (1994).

Nestes entremeios de *saberesfazeres* e de *fazeressaberes* (FERRAÇO, 2007) identificados no cotidiano escolar dos copesquisadores e a partir da necessidade de pensar sobre as ordenações inventivas desse herói comum – aqui os aprendentes, os alunos, os copesquisadores (CERTEAU, 1994), é que desenvolvemos um exercício para tentar responder a um instigante questionamento de Alves (2003, p. 70): “Passo a fazer uma pergunta que hoje está muito presente quando se fala de escola: que dificuldades ou facilidades para o que precisa ser *aprendidoensinado* no cotidiano escolar as tecnologias ditas novas trazem?” Interessada em discutir sobre os artefatos culturais imbricados no cotidiano escolar, a autora nos permite desenvolver nossa defesa, nossa tese.

Por toda a nossa trajetória de magistério com a Educação Física (os últimos 14 anos) no *locus* de pesquisa, sempre como professor no Ensino Médio e agora, com as vivências das aulas de EFES, passamos a compreender como o corpo é passível de educação através da experiência. Convivemos com adolescentes e jovens em processo de formação mediado simbolicamente por comportamentos de estereotipia através de experiências conduzidas por “modelos de corpo”, por “modelos de comportamento” que são incorporados à cultura do movimento destes aprendentes, pois estas experiências são educativas, sejam por via desta *doxa*, seja por uma nova experiência: a de conhecer-se, de sentir-se, de redescobrir-se.

A experiência somática vivida pelos jovens durante as aulas de EFES, possibilitaram-lhes a capacidade de reaprender, pois a pedagogia das aulas teve sua centralidade voltada para a sensibilidade corporal, sempre em relação ao vivido na aula presente, com atenção para se perguntar “Como?” e aprender “como” fazer o movimento, abrindo mão, assim, da estereotipia sinestésica. Essa aprendizagem do “como” possibilitou a organização e efetivação de novos aprendizados, pois a experiência somática é um processo de formação do corpo com as devidas mudanças sobre os padrões estereotípicos insatisfatórios para o autoconhecimento.

Esta experiência somática instiga nos aprendentes uma postura curiosa que é estendida para diversas outras experiências vividas no ambiente escolar e fora dele. A curiosidade do “Como?” (KELEMAN, 1994): Como estou fazendo aquilo que estou fazendo? Essa consigna carrega da experiência somática a possibilidade das descobertas. E, se descobertas, serão

alheias às estereotípias antes acopladas ao arcabouço gestual e lógico do aprendente. Assim, seja no cotidiano escolar, seja para o cotidiano de vida, a experiência somática educa para a descoberta.

Como expando? Encolho?

Como “explodo”? Enraiveço? Grito? Como me acalmo?

Como respiro? Suo? Canso? Descanso?

Como me excito? Fico crispado? Como relaxo?

Como me movimento?

Será que nos fazemos essas perguntas? Será que os jovens as fazem a si?

Ainda! Será que paramos, sentimos, nos concentramos e conjecturamos para encontrar respostas?

Essa procura é racional? Somente e apenas mental? Ou será possível encontrar respostas para esses questionamentos através do nosso corpo?

Neste estudo evidenciamos que a experiência somática constrói caminhos para pensar, sentir e perceber possibilidades, pois para entender “como” é preciso perceber que nossa condição é de pensamento, visceralidade e motricidade. Desta condição passamos a entender que a resposta para os diversos “Como?” é a experiência vivida. A experiência é a resposta, e se a experiência é somática, a resposta é sensível, vibrátil, holística e monista.

Contudo, podemos estar nos questionando sobre que função/papel/benefício a experiência somática exerce na educação formal dos copesquisadores, sobre sua ação educadora, sobre a sua contribuição positiva no cotidiano dessas juventudes. Para este “Como?” temos os resultados dessa investigação que apresentou as diversas aprendizagens constituídas durante esse processo:

- ✓ Aprendemos como movemos nosso corpo;
- ✓ Aprendemos os constituintes de nosso corpo (sistema esquelético, muscular, respiratório, circulatório e a grande fáscia);
- ✓ Aprendemos a mudar de direção, privilegiando o movimento natural;
- ✓ Aprendemos a inibir um mal hábito e direcionar-nos ao hábito eutônico;
- ✓ Aprendemos o valor da respiração espontânea;
- ✓ Aprendemos a perceber, sentir e intencionar;
- ✓ Aprendemos a descobrir a conexão dos padrões de ação, como desconecta-los e como modifica-los;
- ✓ Aprendemos a valorizar a imagem natural de nosso corpo;

- ✓ Aprendemos a reconhecer-nos enquanto limitados, sobre alguns aspectos e hiperpotentes em outros tantos;
- ✓ Aprendemos a sentir, imaginar e preparar o corpo para a ação;
- ✓ Aprendemos que o corpo fala;

É a educação do/com/para/pelo corpo para o exercício do nosso cotidiano, com saúde e qualidade de vida.

- ✓ Aprendemos a reconhecer as sensações de auto-organização do nosso corpo;
- ✓ ...

E o que, empiricamente, os copesquisadores aprenderam com sua experiência somática?

As aulas de Educação Somática passaram a ter um papel importante no meu dia a dia. Durante as aulas, é possível sentir o corpo relaxado, apesar de alguns momentos de tensão pois, ainda que acostumada a praticar alguns exercícios, percebo que meu corpo tem um pouco de resistência a alguns movimentos e posições como, por exemplo, permanecer com a coluna reta, passar alguns minutos com os braços ou as pernas levantados. Isso causa desconforto e, às vezes, um pouco de dor. A maior dificuldade está no equilíbrio, dentre as atividades já exercidas, nas aulas, manter o corpo equilibrado é a mais complicada. Contudo, a partir da Educação Somática está sendo notável uma maior interação entre meu corpo e meu interior (**T2B30**).

Sabe aquela coisa que eu realmente gosto muito de mim, é uma coisa assim que eu acredito que todo mundo deveria se gostar mais. Assim, porque se eu me menosprezo, eu digo assim: ah eu 'num' gosto de mim pelo meu corpo ou pela minha aparência, aí as outras pessoas vão começar a olhar com aquela coisa, e quanto mais a gente diz assim, que se gosta que se ama, que se acha bonita, as outras pessoas também vão começar a achar a gente bonita ou não, vai de cada pessoa, mas o que eu digo é que tem que se amar (**M3C20**).

Ah! Eu queria ressaltar que, eu acho assim, que na questão da postura, eu percebi que com as aulas, quando eu chegava em casa assim eu queria, tipo, manter a postura, ficava me corrigindo, por que eu não tinha assim essa noção de que como muitos movimentos parecem ser tão fáceis, a gente acha que levantar a perna é... pô.. levantar a perna é fácil, mas na prática não é tão fácil assim se a gente não tem uma certa prática. Eu achei muito interessante porque a gente acha que é capaz de fazer, mas na prática é outra coisa (**M3D23**).

Eu acho que todos nós somos diferentes e eu acho que cada pessoa é uma pessoa. Uma coisa é eu achar uma pessoa bonita, outra coisa é eu querer ter o corpo da pessoa, mas eu acho que isso aí é mais psicológico das pessoas, porque eu me acho bonita do jeito que eu sou, acho que isso é importante (**M2D18**).

Tinham lugares que a gente colocava a bolinha, levantava a perna ali, uma coisa aqui. Acho que tudo isso gira em torno da aceitação das diferenças, da gente se aceitar como cada um como indivíduo único e, independente de aparência, independente de corpo, de tudo, a gente tem que se aceitar porque ninguém é igual, e se fosse não ia ter graça né (**M3D23**).

As aulas de Educação Somática voltaram minha atenção ao relacionamento entre meu corpo e eu – percebendo meus pontos fracos, capacidades corporais, limitações; com as aulas, passei a observar mais as necessidades do meu corpo e o que fazer para me sentir melhor com ele (**T2B30**).

A partir do momento em que aprendemos a nos mobilizar para o autoconhecimento, passamos, também, a potencializar-nos para a relação com o outro, conjugando esta autoafirmação com o outro. Esse processo é por demais complexo, pois vivemos em uma sociedade em que a emancipação está intimamente ligada ao poder sobre/e das coisas, e não à experiência somática. Esse é um processo de polarização social e de distorção da singularização humana que nos leva a uma individualidade extrema. Na Educação Somática não pensamos assim, ao contrário, segundo Keleman (1994, p. 80) “Ser capaz de experienciar e pensar a partir de nosso processo oferece uma solução para o conflito artificial entre o indivíduo e a comunidade”.

As aulas de EFES afetaram o cotidiano juvenil dos copesquisadores, sobretudo porque suas vidas pública e privada não são dissociadas, fundem-se na emergência do desenvolvimento ecológico humano. Assim, moralidades, certezas, verdades, belezas e amores são processos de autoformação, de educação do/pelo corpo, de educação somática. A experiência somática é a aprendizagem para o estabelecimento de ligações com outras pessoas, para a investigação, o diálogo e o comprometimento com uma realidade social que necessita de sensibilidade e mudanças.

A sociedade precisa de mudanças, entretanto, nós a compomos e precisamos mudar também. Com as aulas de EFES, mudamos de direção em vários aspectos – percebemo-nos – talvez uma das maiores mudanças. Um corpo inteligível abre espaço para mudanças externas e internas. Por isso, em complementaridade ao que pensa Bolsanello (2013, p. 405), de que a Educação Somática

[...] vem ganhando espaço nas universidades clínicas de fisioterapia pela atual e crescente preocupação com a qualidade de vida. Os autores dão testemunho de como o campo da Educação Somática tem complementado diferentes campos do saber, influenciando e sendo influenciado por eles. Profissionais das áreas de educação física, psicologia e fisioterapia optam por atualizar-se através de métodos de Educação Somática porque atestam que a consciência corporal e o autocuidado são fatores indispensáveis tanto no desenvolvimento da expressão, quanto na recuperação e prevenção de estados patológicos das pessoas as quais lidam,

defendemos que seja necessária, também, a instauração de um espaço/tempo escolar para a experiência somática, para o pensamento somático, para o autoconhecimento, com o fundamento pedagógico de que aprender a conhecer-se é aprender a conhecer o mundo, a comunidade.

Pela ação das aulas de EFES na escola, o aprendizado se materializa pela concretização das últimas três balizas evidenciadas pelo método Educação Somática de Bolsanello (2016): integrar, expressar e transferir. Ou seja, após a realização (pelo

aprendente) de conexões entre os movimentos realizados durante a aula com seus incômodos, pensamentos, emoções, relações pessoais e ambientais, ele passa a aprender a diferenciar o antes e o depois da aula (integrar), apropria-se da experiência somática, comunicando-a por diversos meios (expressar), e passa a dar o testemunho de suas mudanças, na qualidade e eficácia do gesto corpóreo a partir das vivências nas aulas de EFES (transferir). Há uma transformação de seu cotidiano pela experiência somática, sobretudo pela fala no/do/com o corpo.

O destaque que aqui imprimimos à assertiva de que a experiência somática (KELEMAN, 1994) instituiu mudanças no cotidiano (CERTEAU, 1994) juvenil, via processos de educação do corpo, se dá, entre outros motivos, pelo que Bolsanello (2013, p. 410) explica:

Os somatoeducadores dispõem de um sem-número de técnicas para levar os alunos a ampliar sua noção de corpo, muitas vezes limitada ou deformada por valores socioculturais. Essas técnicas se fundamentam em uma visão de que a saúde só se manifesta se a pessoa toma consciência do papel que seus hábitos de vida têm tanto na origem e manutenção do quadro patológico. Consciente de que seu bem-estar é sua responsabilidade, a pessoa compreende a importância de tomar atitudes concretas em seu dia a dia para prevenir recaídas. Todos os métodos de Educação Somática investem na reativação do potencial de autorregulação e autocura do organismo humano.

A realidade social vivida pela comunidade escolar na cidade maranhense de Caxias/MA, é caracterizada por inúmeras dificuldades e em diversas ordens: econômica, social, de transporte, nível de saneamento, renda per capita e os níveis de escolarização, entre outros. Essa cidade, com mais 150.000 habitantes, possui um IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano) médio de 0,624. De sua população total, 35,21% são de pobres e 17,21% são de extremamente pobres. Analisando a faixa etária dos copesquisadores (15 a 24 anos), verificamos que 20% dos jovens da cidade encontram-se em situação de vulnerabilidade social e que apenas 41,35% com 18 anos ou mais possui o ensino fundamental completo (ATLAS BRASIL, 2013. Dados coletados da PNUD, Ipea e FJP). Ainda, o salário médio dos trabalhadores formais é de 1,6 salários mínimos, contudo, a renda percapita de 47,6% da população é inferior a ½ salário mínimo (IBGE, 2018).

Na Apresentação desta Tese, anunciamos que a realidade educacional do *locus* de pesquisa é preocupante, por inúmeros motivos. No entanto, destacamos os índices de evasão escolar e a posição em que o Estado do Maranhão se encontra nos índices do IDEB (um dos menores do Brasil) e as estatísticas da OCDE deste ano de 2018. Por si só estes indicadores não são suficientes para representar as dificuldades enfrentadas por toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de boas, eficientes e eficazes práticas educacionais no Ensino Médio,

por isso retomamos como exemplo as motivações dos alunos do Grupo Oficina para sua baixa frequência às aulas (inserção precoce no mercado de trabalho formal e informal, distância entre a moradia e a escola, falta de transporte para deslocamento até a escola no contraturno, desistência do ano letivo e conseqüente repetência, e transferências frequentes entre escolas) para ilustrar, parcialmente, essas dificuldades, e desenvolver uma espécie de analogia com seus cotidianos. Cotidianos complexos assim como as mudanças necessárias para (re)construir percursos educacionais com menos obstáculos, sobretudo em relação aos que vimos vivenciando.

A mudança dessa realidade social é multifatorial e envolve a implementação de ações (políticas sociais e públicas) de diversas ordens: política, econômica, cultural, de assistência, saúde e educacional. Quanto à esta última é que nos debruçamos e aqui apontamos possibilidades de mudanças, especialmente fixando nossa contribuição dentro do campo da Educação Física Escolar. Entendemos que as aulas de EFES influem positivamente nesse processo, ativam mecanismos de mudanças de si e com a comunidade, além de ser uma possibilidade teórico-metodológica para as aulas de Educação Física Escolar com potência para a promoção de conexões com essa realidade social precária e para o apontamento de rotas de mudança social, em si e na comunidade.

Assim a EFES deve servir como disparadora de reflexões. Dessas reflexões, uma das mais importantes é a de que a mudança nas condições de vida de cada aprendente passa pela mudança em seu próprio funcionamento orgânico. De que é necessária uma mudança na forma de usar a si mesmo. Mudar o soma no sentido de ir em direção à sua naturalidade em um processo de reorganização contínua, pois nossas vidas são processos contínuos e mutantes de formas.

Neste contexto de um cotidiano educacional precarizado, defendemos que as aulas de EFES representam um espaço escolar de liberdade do aprendente. Uma liberdade de ter acesso voluntário aos processos fisiológicos de autorregulação orgânica, de possível impedimento dos acúmulos de estresse provocados por essa precarização, de autorreconhecimento e de reconhecimento que essa precarização leva a maus hábitos. Uma liberdade que faz o aprendente ativar mecanismos de combate aos efeitos psicossomáticos dessa precarização, sempre em direção à retomada de um estado de bem-estar.

A mudança no cotidiano juvenil através das aulas de EFES também é percebida na melhoria na sua autopercepção sobre sua qualidade de vida, promovida pela investigação do movimento de seu corpo. Nas aulas, a propriocepção é protagonista e através dela, o sentir e o perceber tornam-se possíveis, assim como possibilitam as conexões entre os maus hábitos e as

principais queixas, dores, sofrimentos e limitações de movimento. A mudança do cotidiano está intimamente ligada ao “descondicionamento gestual”, à “autenticidade somática” e à “tecnologia interna” (BOLSANELLO, 2016), que faz com que o fluxo de mudanças da vida desses jovens seja positivo.

O que percebemos de mais educativo nas aulas de EFES é o enfrentamento psicofísico de combate aos efeitos deletérios que o ambiente de violência, de demandas urgentes, de produtividade desmedida, de medo, de poluição, de injustiça e vulnerabilidade social, de competitividade e individualidade, que são produzidos e reproduzidos industrialmente nos dias de hoje. A experiência somática contradiz esse estado de coisas, é conflitante e impõe resistências à essas dinâmicas, constituindo-se em plataforma pedagógica prática de mudança de estilo de vida, de reflexões sobre o cotidiano desses alunos.

O reforço para este pensamento encontramos em Bolsanello (2013, p. 414):

A prática dos movimentos propostos pelos métodos de Educação Somática leva o aluno a cultivar sua capacidade de observação do próprio funcionamento e de sua relação com o mundo. O contexto das aulas de Educação Somática é um laboratório onde o aluno refina sua capacidade psicomotora de adaptação a várias demandas. Mais a pessoa tem intimidade com seus próprios processos fisiológicos, mais ela encontra dentro de si estratégias criativas para negociar com as exigências do “mundo externo”.

Desta forma, asseveramos que sensações, percepções, sentimentos e positivities de ordem ecológico-humana são aprendizagens que extrapolam as aulas de EFES, extravasam o momento vivido da prática pedagógica e constituem-se, no soma, em processo de retomada de naturalização corpórea, de construção de saberes sobre nós e sobre o outro, saberes sensoriais que não podem ser negligenciados, sob pena de continuarmos com o exercício de uma Educação Física Escolar de base utilitarista, mecânica e de reprodutibilidade de estereótipos, desprovida da crítica de si, da sensibilidade de si, do conhecimento e autorregulação de si, do cuidado de si, e apenas na referencialidade e introjeções simbólicas mutantes à conveniência do consumo. Um consumo que não se identifica com a difícil realidade social desses jovens.

A mudança e a educação do corpo pretendidas com as aulas de EFES é a de resistir e contrapor uma vida que seja projetada nesse meio social excludente, uma vida de reprodução de modos, padrões e valores reforçados pelas mídias. Para além, uma vida que se volte para a atenção e valorização do aspecto subjetivo de nosso ser físico interior, da nossa experiência corpórea, da referencialidade de si e compreensão da individualidade de todos.

Esse processo nos leva a acreditar que o aprendente é capaz de sentir, perceber e intencional sobre seu corpo. É, também, capaz de colocar-se no mundo de modo não estereotipado, experienciando sua situação real e construindo seu próprio território de

percepções, um território autêntico. Com essa capacidade, o aprendiz liberta-se das amarras dos comportamentos imobilizados e obsoletos desta sociedade de consumos. Estes comportamentos passam a ser possíveis de abandono, sem arrependimentos, pois são substituídos pela experiência concreta. As imagens são substituídas pelas sensações corpóreas naturais.

No cotidiano juvenil, as mudanças sociais podem ser instauradas por eles mesmos, pelas vias de sua própria mudança, de sua autorregulação e reorganização orgânica. Ou seja, com a Educação Somática as mudanças acontecem, inicialmente, em nível neuromuscular, com repercussões posteriores para o exercício das relações em comunidade. O corpo torna-se com melhor motilidade, reorganizável e regenerável muito mais do que percebemos, ou seja, “O corpo fala a linguagem da mudança e pode aprender a se reorganizar para o prazer e para a sobrevivência” (KELEMAN, 1994, p. 16).

Nesta perspectiva e defesa, observamos que o cotidiano escolar dos copesquisadores tende à aprendizagem de padrões específicos de ser e fazer, padrões de resposta, de interação social e até de curiosidade. É o que outrora enunciamos como “enformação” de aprendizagens. Também percebemos que essa enformação é tributária do que Borges (2006) desenvolve acerca dos arquétipos (processos psíquicos da coletividade humana). Para a autora, esses arquétipos são modos psicomotores de elaborar afetos, são forças sensíveis, são representações abstratas que tem uma eficácia física, ou seja, essa enformação de aprendizagens orientada por arquétipos (de imagens, de modos/comportamentos, de movimentos e de ser/estar no mundo) pôde ser identificada nas narrativas juvenis dos GF1.

Todavia, também observamos que as aulas de EFES se notabilizaram pelo tensionamento reflexivo a esses padrões. Primeiro por proporcionar o reconhecimento de determinados padrões de fazer e, segundo, pelo uso desses padrões reconhecidos para a produção de uma nova formação de movimento (fazer), que pode, e nos parece ter sido, levada para as diversas conexões realizadas entre o aprendiz e o mundo, por vias do corpo, pois este corpo é um fazedor contínuo de cultura, sobremaneira por sua capacidade de reorganização e participação no mundo.

A potência educativa das aulas de EFES na escola é a potência da mudança, do movimento, da significância do corpo no mundo. É a potência esclarecida por Borges (2006, p. 69):

O que elabora e toca o significado é sempre uma força que abala o corpo, sempre será uma tendência de movimento, um empurrão, um puxão, um redirecionamento, mesmo que venha com uma palavra lida ou falada – sempre provoca algum

movimento, seja no olhar ou na respiração, o qual invariavelmente afetará o conjunto, porque nada no corpo se move sem que todo o corpo se envolva.

Neste contexto de necessárias mudanças, esta Tese se presta a tensionar um conjunto de representações sociais potentes que giram em torno da esportivização das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Representações que são identificadas em narrativas de profissionais de outras áreas, mas que, também, são construídas e postas em circulação (discursivamente) e na prática (prática pedagógica) por professores de Educação Física, inclusive. Por isso, a iniciativa de repercutir essas dissonâncias de estilo de pensamento para que, como produto e produtora das mudanças e evolução histórica do campo educacional, a Educação Física na escola repense seu campo prático, avance sobre uma tendência pedagógica que teve sua consolidação ainda nos anos 80 de século passado, mas já passou pelo crivo da crítica histórica e hoje possui muitos questionamentos sobre sua contribuição educacional, pois, para além dos seus benefícios re(conhecidos), não dá conta da formação integral desse sujeito contemporâneo que precisa re(conhecer-se), assim como Alves (2011, p. 21) salienta. Quanto à Educação Física “Seus conteúdos devem atender às necessidades de formação integral do cidadão e não mais trabalhar de forma isolada, em que seu fim é sua simples prática, mas sim integrada à proposta de formação”.

A integração defendida por nós é aliada de um intervir pessoal e social da Educação Física por meio de seus conteúdos e práticas. Um engajamento com a interação e transformações pessoais e da sociedade por via do objeto de conhecimento da área da Educação Física – o movimento humano – o movimento articular, voluntário e espontâneo, sinestésico, sensível e promotor de tomadas de decisão sobre si e o outro, o movimento complexificado (MORIN, 2005) que produza significação consigo e sobre si, que carregue sentidos de autorregulação, autoconhecimento, necessários à compreensão das individualidades e, conseqüentemente, potencialização dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais do aprendente escolar.

Assim, na EFES, as atividades motoras, intelectuais, afetivas e sociais são indissociáveis e estão em confluência para a formação de um aprendente integral, em oposição à fragmentação da formação segmentada, ou seja, a experiência somática é um processo integrador e exploratório das potencialidades e capacidades dos aprendentes por meio do movimento que (em si já é uma aprendizagem) proporciona novas aprendizagens.

Esta perspectiva da EFES reforça a necessidade de repensar a atuação do professor de Educação Física na escola. Pensamos que deve haver uma contraposição (por motivos anteriormente já relacionados) à forma pragmática desta pedagogia esportivizada no Ensino

Médio, pois este modelo favorece apenas o movimento mecanizado, utilitarista e reproduzidor de ideais e ideias de competitividade e individualidade exacerbadas, negligenciando possibilidades variadas de construção do conhecimento por meio de aprendizagens com o movimento.

A atuação do professor é nuclear nesse processo porque seu *locus* do fazer, a escola, é onde acontece a conversão/transformação da ciência em conhecimento prático, é o espaço de aplicação e trânsito do conhecimento da Educação Física voltado para o campo educacional. Assim, sua atuação deve ser voltada para a construção e reconstrução, contextualizada e aplicável à realidade pessoal e social do aprendente, deste conhecimento científico que deve se aproximar continuamente da educação escolar.

Deste processo, grande responsabilidade é a do educador somático/professor, que deve orientar a construção de ações/attitudes e valores de fortalecimento do *self* corporal juntamente com os aprendentes, evitando os processos de “enformar” e estimulando processos de formação de si, com atribuição de sentidos e significados ao mundo em que os aprendentes estão inseridos.

Ao tratarmos aqui das relações entre cotidiano, educação e experiência somática, reconhecemos a influência do dito de Vargas (2011, p. 149) para continuar desenvolvendo nossas reflexões. Para o autor,

Refletir sobre a ação educacional torna-se um exercício cuja magnitude transcende as fronteiras pedagógicas modelares, circunscritas às instituições escolares, exige uma perene ação de construção de desconstrução do conhecimento. Nesse contexto de contorno dialético, o educador deve, de fato e de direito, assumir o seu papel social de agente de mudanças que só se concebe exequível numa perspectiva tridimensional mundo-sociedade-homem.

Frente a esta condição é que fortalecemos nossa defesa de que a educação só acontece pela motricidade constituída pela ecologia do homem, pela multidimensionalidade de sua constituição, pela integralidade desses constituintes. Por isso, a Educação Física não pode se encerrar em mera transmissão de gestos técnicos, quase sempre esportivizados. Ela é muito mais e a EFES proposta nesta Tese tem a função de esclarecer essas questões, fazendo-se perceber que a Educação Física é uma ciência complexa do movimento humano e do comportamento humano em direção a um estilo de vida saudável, ético socialmente e com qualidade de vida em comunidade.

A assunção e legitimação do espaço da Educação Física na escola depende do comprometimento ético do professor com as mudanças necessárias, com a transformação pessoal e social de cada aprendente e com a adoção de uma pedagogia que reconheça que os

meios educacionais não podem ficar circunscritos à escola (ao prédio, ao horário, às regras e disciplinas), eles devem extrapolar, transbordar esse território e dialogar com aspectos eminentemente pessoais (família, trabalho, estado psicológico, lógicas de vida) e dos diversos agentes externos (mídias, religião, cultura de massa e underground) que mediam a educação do aprendiz.

Desta percepção devemos considerar que em todos estes aspectos o corpo e o movimento são constituintes. Que estes dois constituintes devem ser considerados em uma perspectiva complexa (MORIN, 2005) em que aspectos econômicos, políticos, sociais, psicológicos e afetivos são indissociáveis do processo educacional (é tecido, construído em conjunto), pois unidade e multiplicidade estão conectados para sua constituição. E ainda, que o professor deve estar comprometido com o desenvolvimento integral do aprendiz em que a experiência somática do (re)conhecer-se deve estar conectada ao seu contexto social, como forma de atingir a completude complexa da motricidade humana em uma perspectiva ecológica.

Para a compreensão dessa completude da motricidade humana, aprendemos que na escola, o movimento é considerado o objeto de estudo da Educação Física e pode ser entendido a partir de diversas perspectivas como, por exemplo, o resultado de um sistema de alavancas (Física), como o resultado da síntese metabólica orgânica, o anabolismo e o catabolismo (Biologia e Fisiologia), como o resultado de atividades neurais em comunhão com as musculares (Psicologia Cognitiva) e, também, como uma linguagem (Educação e Artes). Por esta última perspectiva, o movimento é uma forma de expressão produzida por grupos culturais a partir de suas gestualidades.

A EFES considera o movimento a partir de uma perspectiva complexa em que estas diferentes formas de concebê-lo são complementares e conexas, sendo utilizadas para a compreensão do corpo em movimentos específicos nas aulas. Assim, defendemos que cada forma de compreensão do movimento tem seu valor e aplicabilidade pedagógica nas aulas de EFES. Contudo, uma síntese desses processos é necessária para que as aulas consigam cumprir os objetivos de sua tematização. Ou seja, para que o aprendiz possa interpretar, analisar, compreender e produzir saberes relativos à sua corporeidade, por meio da experiência somática.

Esse é um percurso que pensamos estar voltado para a democratização da educação corporal na escola. Essa democratização resiste à formação de corpos obedientes, ao treinamento para a formação de atletas e ao isolado aprimoramento de habilidades motoras para a melhoria da aptidão física dos aprendizes. É uma democratização que considera todo

o arcabouço cultural corpóreo do aluno, que inclua todas as formas e estéticas, que não tenha referências externas. Enfim, uma democratização constituída a partir de um currículo sensível à diversidade corporal, à autorregulação orgânica com vistas à mudanças pessoais e sociais através desse corpo reconhecido.

Vargas (2011, p. 158), ao tratar da importância do corpo no processo educacional, diz:

Viver a educação é viver, ao mesmo tempo, a construção e a transformação perene do homem. É preciso asseverar que essa empreitada da humanidade trata-se de insofismável projeto político cujos ingredientes são equilíbrio, desequilíbrio e conflito. Assim, é impossível não admitir que, na escola, os corpos estejam em constante conflito.

Neste momento, um dos maiores conflitos que percebemos na escola (especificamente por nossas vivências como professor de Educação Física no Ensino Médio), é o da maquinização do corpo (LE BRETON, 2003), da sua mecanização e utilitarismo voltados para a hipercompetitividade e para a estética de modelos. Esses corpos em conflito, descritos por Vargas (2011), prostram-se em condição de manipulação midiática, cientificamente legitimada, alicerçada por discursos pós-humanos fortemente organizados em prol do consumo hiperpontente.

Por isso nossa crítica à hegemonia do conteúdo esportivizado das aulas de EFE. Não questionamos ou desconsideramos o caráter e valor educacional dos esportes enquanto conteúdo da Educação Física na escola. No entanto, sua hipervalorização materializada em forma de transmissão de técnicas e táticas, tempo de aula e repercussão social dos ídolos esportivos, consumo esportivo (simbólico e material) e lógica competitiva, nos parece não ofertar grande valor educacional às aulas. Ao contrário, a ética esportiva fundamentada pelo resultado “positivo” (vitória) do jogo, fortalece e potencializa no imaginário juvenil a sua relação com o “corpo ideal”, a uma máquina humana acompanhada de acessórios tecnológicos para o rendimento esportivo, e de cosméticos para a adequação aos modelos de corpo vigentes.

Pensamos ser necessário um redimensionamento do conhecimento a ser (re)construído e (re)conhecido no campo da Educação Física Escolar, especialmente com reflexões acerca do caráter instrumentalista como o corpo vem sendo tratado nas aulas. Apesar do enfraquecimento desta defesa instrumental do corpo, acontecido nas últimas duas décadas, na prática, muitos professores de Educação Física ainda desenvolvem sua prática pedagógica orientados tão somente pelo tecnicismo esportivo. Para o enfrentamento desta realidade prática, apresentamos a EFES como possibilidade de compreensão do corpo a partir de suas dimensões simbólica, biológica, histórica, social e holística, objetivando ressignificações

deste corpo, da saúde e qualidade de vida inerentes ao seu uso, ao seu cuidado. Não ao corpo idealizado! O corpo é transformação, é metamorfose humana em busca de sua inteireza, de sua relação harmônica com o ambiente, com a sua ecologia.

A EFES é uma proposta de resistência às práticas e discursos estigmatizantes e de exclusão social, ainda vivenciados na prática pedagógica de muitas escolas brasileiras. Uma proposta de encorajamento para a aceitação da autoimagem do aluno, mesmo que esta esteja “distante” do modelo vigente, para o comprometimento com o cuidado de si e de sua saúde, para a negação dos procedimentos estéticos mirabolantes e da ingestão de fármacos que levem a uma hiperprodução mecanizada do corpo. A EFES é a liberdade para a volta ao natural, para a beleza (BERTHERAT, 2001) do corpo, para a intoxicação da sensibilidade, do (re)conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Minha primeira definição de saúde é a pessoa que tem condições pessoais de realizar seus sonhos secretos”.

Moshe Feldenkrais

Nossa tese é que as aulas de Educação Física Escolar Somática – EFES promovem nos jovens uma autorregulação viva em suas dimensões física, psíquica e emocional. Defendemos a tese de que a aplicação de métodos e técnicas de Educação Somática como componente curricular das aulas de Educação Física na escola é educativa, produz sentido de atenção ao cuidado de si, da saúde. São vivências que levam a uma experiência de aprendizagem somática, que potencializam ao professor uma pedagogia para o ensino do cuidado de si e para a promoção do cuidado de si pelos aprendentes. E assim, promovem melhoria da Qualidade de Vida Relacionada à Saúde – QVRS desses sujeitos, em seus aspectos físico, psicológico, social e ambiental.

A culminância deste percurso investigativo está localizada em uma força educativa que a EFES possui. A força que produz a possibilidade reflexiva que está atenta e questiona a experiência corpórea, pois esta experiência da EFES nos forneceu fundamento científico para apresenta-la como um estilo de pensamento abrangente, inclusivo e multiplicador. Possível de ser importante constituinte das aulas de Educação Física na escola.

É por isso que entendemos que a história desta Tese pretende contribuir para a mudança de um caminho histórico, o caminho que considera, ainda, o conceito de soma no campo da EFE como marginal, no sentido de sua fragilidade, visibilidade e incipiência, sobretudo aquele caminho construído pelas concepções de corpo veiculadas pelas mídias de massa e, por vezes, pela escola, também.

Essa mudança passa por dois entendimentos: o primeiro, aquele de que o corpo é um aparato psicofísico dotado de sofisticada sensibilidade; e o segundo, que a prática da Educação Somática é constituída de procedimentos sensíveis, diferentes daqueles meramente mecânicos e condicionadores. A Educação Somática, essencialmente, oportuniza o resgate da familiaridade que cada um pode ter consigo mesmo. O pensamento somático é uma atitude nova ante os seres aprendentes escolares, pois é um processo de sentimentos e sensações que envolvem o corpo como um todo, de maneira holística.

Esta perspectiva se coaduna com uma observação realizada por nós ainda em processo de tomada de decisões sobre que caminho seguir durante os estudos deste doutoramento.

Observamos uma enorme lacuna nos processos de ensino e aprendizagem da área de Educação Física Escolar quanto às possibilidades de conhecer-se através do corpo.

A conexão desta percepção às nossas vivências dentro da área, entendendo que, desde a mais tenra idade, a vida afetiva e orgânica modela o soma, construindo uma topografia tônica do corpo e libertadora (ou aprisionadora) sobre a mente, próprias da historicidade de vida de cada aprendente, é que não titubeamos em sugerir questões norteadoras, testá-las e agora corroborá-las com resultados que demonstram a melhoria da qualidade de vida e as ressignificações positivas sobre corpo e saúde, entre jovens escolares, a partir da experiência das aulas de Educação Física Escolar Somática.

Os resultados e análise quantitativa desta investigação nos direcionaram à conclusão de que as aulas de EFES proporcionaram a elevação dos níveis da QVRS, avaliada pelo protocolo WHOQOL-*bref*, no Grupo Oficina, enquanto que o Grupo Controle teve seus escores de QVRS diminuídos. Após a realização do teste estatísticos *t* (para dados pareados), dos testes paramétricos *Mann-Whitney Test* (para avaliar percentual de variação entre as medidas dos dois grupos) e *Coefficiente de Correlação de Spearmam* (para analisar o nível de correlação entre os alunos com e sem frequência) e do teste não paramétrico *Kruskal-Wallis* (para avaliação da variação dos diferentes domínios quando relacionados aos grupos de frequência – percentis), todos com nível de significância $p < 0,050$, concluímos que a diminuição (no Grupo Controle) e o aumento dos níveis de QVRS no Grupo Oficina não foram estatisticamente significantes, reforçando a hipótese nula destas variações.

Realizamos uma pesquisa mista e a análise estatística que levou às conclusões anteriormente desenvolvidas serviu de fortalecimento, discussão e reflexão a partir da Análise de Conteúdo da Enunciação realizada sobre as narrativas de Diários de Aulas e Grupos Focais antes e após as aulas de EFES. E assim as conectamos.

A Análise de Conteúdo da Enunciação nos forneceu resultados para a construção e discussão de quatro categorias de análise. Foram elas: 1) Corpo: protagonista da percepção; 2) O sentido e o sentir-se do pensar somático; 3) Corpos em relação: o soma social; e 4) Ambiente educacional somático. Essas categorias foram transversalizadas aos domínios estabelecidos na análise quantitativa, que para além de suas especificidades tiveram um ponto comum: enunciações positivas, ressignificadas em todos os domínios/unidades de contexto avaliados, fundamentando nossas conclusões de que as aulas de EFES, de fato, promoveram melhorias nas significações de corpo, saúde e qualidade de vida dos copesquisadores e, ainda, que os princípios, conceitos e pilares da Educação Somática, produziram ressonâncias em

suas narrativas, fazendo-se perceber através de uma maior consciência corporal, com melhoras da postura, na concentração e na sua auto imagem corporal.

Esta potente melhoria no *self* corporal dos jovens pesquisados é fato empírico que reforça o valor educacional que as aulas de EFES possuem quando incorporadas ao cotidiano escolar, seja como atividade complementar, seja como componente curricular das aulas de Educação Física.

Concluimos também que as aulas de EFES contribuíram para a incorporação da atenção e sensibilização da estrutura musculoesquelética dos copesquisadores, apontou o caminho para o respeito ao próprio tempo e ao entendimento de que todos temos tempos diferentes, para o respeito à sua auto imagem com a apropriação de si mesmos e o contato consciente que mantém a atenção em si e o reconhecimento do outro sem se perderem no projeto deste outro, apenas respeita-lo.

Acreditamos e defendemos a necessidade de disseminação de ideias somáticas no ambiente escolar, de discussões sobre os benefícios que as aulas de EFES podem promover se inseridas no fazer pedagógico das aulas de Educação Física na escola. Para isso, é preciso o planejamento e a execução de momentos de formação de professores de Educação Física e de outras áreas, para que essa tecnologia interna do soma possa fruir e produzir aprendizagens somáticas.

Por isso, pretendemos dar continuidade a este estudo e iniciar uma nova jornada: a de disseminação das ideias somáticas na rede estadual de ensino maranhense através de oficinas, *workshops*, palestras e seminários motivados por dois aspectos em tela. O primeiro diz respeito à defesa epistemológica de uma pedagogia que acreditamos e a segunda é a devolutiva social e educacional que temos o dever de prestar, seja como estudante, como professor ou como cidadão, que tivemos o apoio irrestrito do corpo administrativo do C.E.I.P, das coordenadoras pedagógicas, dos professores da escola em que a pesquisa foi realizada e do Governo do Estado com a concessão de nosso afastamento laboral para os estudos do Doutorado.

Também, intentamos o trabalho ativista da EFES na escola, quando em planejamento, seja político pedagógico, de ensino ou de aulas. Nas reuniões pedagógicas o tema estará em pauta e a defesa incondicional da discussão curricular da EFE em torno da Educação Somática será um estandarte de nosso fazer educativo.

Consideramos, tanto a EFES como os professores, agentes transformadores. Capazes de ressignificar e contribuir para a ressignificação dos conceitos, sensações e pensamentos de corpo, saúde e qualidade de vida. São agentes de defesa da ideia de que a tecnologia interna

do nosso corpo precisa ser despertada e que as mudanças psicofísicas dependem de nossa demanda interna. De que a atenção às conexões entre os processos de pensamento e as sensações corporais precisam ser respeitadas e, além, potencializadas através de uma perspectiva somática.

Nossa defesa é a de que nas aulas de EFES não se ensina a imitar ou interpretar. O educador somático não ensina o movimento correto, ele orienta o aprendente quanto a direção para conhecer-se, os caminhos para o controle consciente do movimento e a livre expressão que deve ser conectada com as diversas formas de atividade humana, liberando esses jovens para pensar por si mesmos.

Essa jornada investigativa nos levou a observar mais atentamente o quanto nós, professores das diversas áreas do conhecimento humano, inclusive Educação Física, nossos familiares, amigos pessoais e profissionais e as juventudes, em sua maioria, constituímos uma civilização sedentária, deixando diversas partes do nosso corpo inativas. Esta observação nos remete à conclusão de que as aulas de EFES podem contribuir para o preenchimento desta lacuna, pois mesmo as pessoas mais ativas não abordam o corpo em sua totalidade, de forma somática, holística e eutônica. Por isso, essa lacuna é uma questão de educação do corpo, educação do soma, educação somática.

O que presenciamos nesta contemporaneidade é o desenvolvimento de partes do corpo em detrimento de outras, é o negligenciamento da harmonia corporal e da invisibilidade das perspectivas holística e monista do ser humano. Vemos corpos em estafa, cansados e intoxicados que engendram as mais inatingíveis condições de corpo, saúde e qualidade de vida.

Neste contexto, defendemos a tese de que as aulas de EFES melhoram a QVRS (nesta investigação, de jovens escolares, mas pensamos que todas as fases de crescimento e desenvolvimento humanos podem ser beneficiadas com conceitos, abordagens e práticas somáticas) de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos a partir do melhor conhecimento do “Eu”,²⁴ do desenvolvimento da inteligência corporal, do aguçamento da percepção de detalhes e da melhor capacidade de sentir, perceber, intencionar e reorganizar o soma. E, assim, concluímos que a educação do soma tem um começo, mas não tem fim, pois desperta emoções, exige reações e sempre pode surpreender ao fazer perceber novas possibilidades.

²⁴ “Eu” nos termos de Elsa Glinder e a partir dos princípios da Ginástica Holística.

Os resultados apresentados nesta Tese mostram que o uso de técnicas de Educação Somática não se caracteriza como uma revelação mágica, tanto que a melhoria da qualidade de vida pôde ser percebida nas narrativas e nas respostas do questionário *WHOQOL-bref*, contudo sem significância estatística. Talvez pela necessidade de um período mais prolongado de aulas? Sim e, também, não, talvez. O que concluímos, empiricamente, é que a metodologia mista e transversalizada enriqueceu nossa pesquisa, sobremaneira pela complementaridade uma da outra, pela oportunidade de cruzamento de dados e pela prática da multireferencialidade metodológica.

Uma pesquisa que, no mesmo itinerário, testa estatisticamente respostas de múltipla escolha e analisa pelas vias da enunciação respostas destes pesquisados, seus medos, fragilidades, prazeres, queixas e alegrias proporcionadas pelas aulas de EFES, colocou-se pronta para ser retestada, arguida, criticada e até mesmo contributiva para o enriquecimento do coletivo de pensamento da Educação Física Escolar.

Este percurso investigativo fez-nos concluir que a contribuição educacional das aulas de EFES localiza-se na quebra de um círculo vicioso de maus hábitos corporais que levam a um funcionamento inadequado do organismo humano, sobretudo se considerado holisticamente. Essa quebra se constitui através de um trabalho que é lento, em que muitos obstáculos foram interpostos, mas que, se estendido, melhorado, valorizado e inserido solidamente nas aulas de Educação Física na escola, certamente poderá produzir melhores resultados, pois os resultados rápidos e milagrosos são praticamente inexistentes com a Educação Somática.

É preciso tempo para o corpo. E esse tempo maior é o que desejamos para as próximas pesquisas que se fazem necessárias para o fortalecimento do pensamento somático no ambiente escolar, promovendo uma orientação ao aluno de maneira que este aprendente possa habitar o seu corpo de forma mais consciente e sensível.

Essa nova forma de agir educativamente sobre o soma não é incomensurável à área da Educação Física Escolar. Ao contrário, é uma contribuição valiosa para a consciência corporal dos aprendentes, para o processo de formação dos professores de Educação Física e de outras áreas, e para a constituição epistemológica da área, sobretudo no que pese à sua aproximação da área da Educação quanto da Saúde, em prol de uma educação integral do comportamento físico.

Esta Tese apresenta a EFES como ato educativo, com potência para encorajar o aprendente a encontrar sua melhor atitude correspondente à sua estrutura individual, e a colocar-se como resistência ao adestramento corporal por vias de sua autopercepção,

autocompreensão. Compreender-se é importante na EFES porque entendemos que não se pode mudar a natureza do homem, o que se desenvolve é um conjunto de experiências corpóreas que podem se constituir em vivências significativas que estimulam uma transformação em si, desses sujeitos.

A EFES que propomos nesta Tese não pretende ser um conjunto de respostas, receitas ou soluções mágicas para a melhoria da qualidade de vida dos jovens, mas sim uma potência da dúvida sobre o corpo, da procura pelo corpo natural, de perguntas e questionamentos sobre si, sobretudo pela percepção que adquirimos em nossa experiência profissional de que nossas doenças, deformações e maus hábitos não surgem de uma hora para outra. São construções de vida desenvolvidas em casa, no trabalho e na escola.

O fato é que vamos nos deixando ser, pouco a pouco, mau habituados, abdicando de tomarmos consciência de nosso corpo quando ainda sadio. E o resultado disso é a necessidade posterior da cura destes males. Por isso, a EFES na escola como proposta. É uma tentativa de reversão desses processos. É a tentativa de orientar os jovens a sentir o que eles fizeram/fazem do próprio corpo: um aprisionamento? A liberdade do corpo pode ser procurada!

Também entendemos que essa procura é uma aproximação com o corpo, a instauração de uma intimidade necessária, o reconhecimento de que o corpo é a nossa casa, nosso habitat natural e não um vizinho que não nos diz nada, incomodando-nos com suas limitações. Devemos nos apresentar ao nosso corpo e deixa-lo apresentar-se a nós, falar a nós, nos guiar.

A tese que defendemos: a de que as aulas de EFES melhoram a qualidade de vida de jovens e possibilita a ressignificação positiva dos conceitos de corpo e saúde desses jovens é, em grande parte, pelas certezas de que os métodos de Educação Somática são capazes de transformar as estruturas externas e internas do corpo humano (pois essas estruturas são indissociáveis), possibilitando melhor autopercepção, o despertar para a consciência de uma experiência corporal nova e, principalmente, possibilitar a integração e liberdade corporal e do movimento em todos os gestos do cotidiano desses jovens.

A pretensa incomensurabilidade entre o estilo de pensamento da Educação Física Escolar (ora vigente e orientado pelos PCN, pelas Orientações Curriculares estaduais e, agora, pela BNCC) e o estilo de pensamento somático pode ser questionada através desta Tese. O distanciamento entre esses estilos de pensamento instituído pela presença/ausência de modelos de corpo pela correção externa/interna do movimento corporal, pela realização de exercícios/experimentações corporais, pela visão dualista/monista entre corpo e mente, e pela

ação fragmentada/holística no corpo, agora são objeto de reflexão e discussão no campo educacional em que a Educação Física Escolar se desenvolve.

Essas reflexões e discussões são providenciais e prementes, sobremaneira pelo tempo histórico que vivemos. Um tempo de reformulação do ensino médio (Lei 13.415/2017) e consolidação de sua BNCC que já se apresenta com contornos utilitaristas quanto ao uso do corpo. Por isso, defendemos que a Educação Física na escola deve se voltar ao processo de fortalecimento de sua legitimação no contexto escolar e campo educacional. Não nos referimos apenas às questões legais, mas, também, a uma questão epistemológica de representatividade de seu fundamento e importância ao campo educacional, construída com uma ação pedagógica de qualidade e competência que atenda às necessidades de formação educacional integral do aprendiz.

Por fim, aqui fazemos um convite: movimente sua percepção à procura de suas resistências à mudança. Considere a Educação Somática como via de acesso a um corpo sensível, vibrátil e holístico, ao seu corpo perfeito, ao seu corpo possível, às suas mudanças. Nesta técnica não há movimentos corretos/certos, o que há é uma reorganização postural a partir do seu próprio corpo. Não há modelos de movimento, posição ou ação muscular, pois a referência do aluno é o seu próprio corpo e sua ação sobre ele, desaprendendo maus hábitos e, por consequência, reorganizando seu organismo.

REFERÊNCIAS

- ABBRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta/ANPOCS, 1994.
- ALCANTARA, Pedro. **La technique Alexander**. St.Jean de Braye: Dangles, 1997.
- ALEXANDER, Frederick Matthias. **Articles and lectures**. Londres: Moutriz, 1995.
- ALEXANDER, Gerda. **Eutonia: um caminho para a percepção corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Prefácio. In: BRIEGHEL-MÜLLER, Gunna. **Eutonia e relaxamento**. São Paulo: Summus, 1998. (Tradução de Cíntia Ávila de Carvalho). p. 9.
- ALVES, Marcelo José. **A educação física no contexto escolar: interdisciplinarizando o conhecimento e construindo os saberes**: Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, maio-ago. 2003. p. 62-74.
- ANDRADE, Carla Coelho; SILVA, Enid Rocha Andrade da. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: ANDRADE, Carla Coelho de; AQUINO, Luseni Maria C. de; CASTRO, Jorge Abrahão de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- ATLAS BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>>. Acesso em: 17 out. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- _____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTHERAT, Marie. Antiginástica®. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2013. p. 258-263.
- BERTHERAT, Thérèse. **O correio do corpo: novas vias da antiginástica**. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Tradução de Estela dos Santos Abreu)
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v.16, n. 1. p. 14-21. 1994. Disponível em: <<http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/issue/viewIssue/70/11>> Acesso em: 15 mar. 2016.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Motrivivência**. Ano XXIII, n. 36, p. 306-322, jun. 2011a. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21672>> Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Educação somática:** ecologia do movimento humano – pensamentos e práticas. Curitiba: Juruá, 2016.

_____. Educação somática: fronteiras entre tratar e ensinar. **FisioBrasil**, v. 13, p. 36-40, 2010. (mimeo)

_____. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz** (Rio Claro), v. 11, p. 89-96, 2005. Disponível em: <https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11n2_08DBB.pdf> Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Em pleno corpo:** educação somática, movimento e saúde. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2013.

_____. Is pilates a somatic edcation method? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, p. 101-106, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbep/v5n1/en_2237-2660-rbep-5-01-00101.pdf> Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Técnicas de educação somática: ferramentas de inclusão social nas mãos do profissional da saúde. **FisioBrasil**, v. 14, p. 18-27, 2011b. (mimeo)

BORTOLO, Maria Teresa. Eutonia: a busca da flexibilidade tônica. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo:** educação somática, movimento e saúde. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2013. p. 85-94.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

_____. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Subchefia para assuntos jurídicos da Casa Civil. Planalto, Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em: 05 set. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____. **Resolução n.º 218, de 06 de março de 1997.** Reconhece como profissional de saúde de nível superior as seguintes categorias: assistentes sociais, biólogos, profissionais de educação física, enfermeiros, farmacêuticos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos,

médicos veterinários, nutricionistas, psicólogos e terapeutas ocupacionais. Diário Oficial n. 83, Brasília, DF, 05 abr. 1997. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1997/reso218.doc>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 13 ago 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB, n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 13 ago 2016.

_____. **Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2018b, 64p.

BRIEGHEL-MÜLLER, Gunna. **Eutonia e relaxamento**. São Paulo: Summus, 1998. (Tradução de Cíntia Ávila de Carvalho).

CAMPOS, Valéria. Reflexos sobre a criança e o processo de aprender: um olhar a partir dos princípios da Técnica Alexander. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2013. p.74-83.

CAPES. **Documentos de área 21 – Educação Física**. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/21_efis_docarea_2016.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. **Sobre as áreas de avaliação**. Publicado: terça, 01 abril 2014 18:30 | última atualização: quarta, 15 outubro 2014 11:17. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_04_2009.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

CARDOSO, Andrea Ferreira. Particularidades dos idosos: uma revisão sobre a fisiologia do envelhecimento. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano13, mar. 2009. Disponível em: <www.efdeportes.com/efd130/idosos-uma-revisao-sobre-a-fisiologia-do-envelhecimento.htm>. Acesso em: 05 set. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CRESWELL, John W.; PLANO, Vicki L. **Pesquisas de métodos mistos**. 2. ed. (Tradução de Magda França Lopes). Porto Alegre: Penso, 2013.

CZERESNIA, Dina (Org.). **Promoção da Saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Editora FioCruz, 2003.

DAHLGREN, Göran; WHITEHEAD, Whitehead. **Policies and strategies to promote social equity in health**. Stockholm: Institute of Future Studies, 1991. Disponível em:

<<https://core.ac.uk/download/pdf/6472456.pdf>> Acesso em: 30 set. 2016.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set.-dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>> Acesso em: 15 ago. 2016.

DAÓLIO, **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

_____. Jocimar. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N.(Org.) **Educação física escolar: ser ou não ser**. Campinas: UNICAMP, 1993.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

_____. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001. (mimeo)

DEJOURS, Christophe. **Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações**. O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1993.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEVIDE, Fabiano Pires. Educação física, qualidade de vida e saúde: campos de intersecção e reflexões sobre a intervenção. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p.77-84, mai.-ago. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2644/1270>> Acesso em: 10 mar. 2016.

DUARTE, Zuleyka da Silva. Emancipação x emancipação: uma análise a partir das abordagens teóricas da educação física escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 1, p. 88-98, jun. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9637>> Acesso em: 10 abr. 2016.

EHRENFRIED, Lily. **Da educação do corpo ao equilíbrio do espírito**. São Paulo: Summus, 1991.

EVERHART, Brett. et al. Physical activity patterns of college students with and without high school physical education. **Perceptual and Motor Skills**. v. 100, n. 3, p. 1114-1120, 2005. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pms.100.3c.1114-1120>> Acesso em: 15 mar. 2017.

FAIRCLOUGH, Stuart.; STRATTON, Garret.; BALDWIN, Graham. The contribution of secondary school Physical Education to lifetime physical activity. **European Physical Education Review**. v.8, n.1, p. 69-84, 2002. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1356336X020081005>> Acesso em: 15 mar. 2016.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977. (Tradução de Daisy A. C. Souza).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>> Acesso em: 25 out. 2018.

FERREIRA, Vanja. **Educação física, interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FERREIRA-SANTOS, Anna Maria. A prática da eutonia. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2013. p. 95-104.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, [1935] 2010. (Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira)

FLECK, Marcelo Pio de Almeida. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 5, v.1, p.33-38, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232000000100004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 abr. 2016.

FLORÊNCIO, Raquel Sampaio; MOREIRA, Thereza Maria Magalhães; SILVA, Maria Rocineide Ferreira da; ALMEIDA, Ítalo Lennon Sales de. Overweight in young adult students: the vulnerability of a distorted self-perception of body image. **Rev Bras Enferm** n. 69, v. 2, p. 237-44, 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672016000200258&script=sci_arttext&tlng=en> Acesso em: 10 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. “Poder-corpo”. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 145-152.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35. n. 2. mar.- abr. 1995. p. 57-63. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008> Acesso em: 15 mar. 2016.

GORDIA, Alex Pinheiro et al. Qualidade de vida de adolescentes da rede particular de ensino: comparação entre gêneros. Ponta Grossa-PR: **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**. v. 01, n. 02, jul./dez. 2009, p. 16-24. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/466>> Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Qualidade de vida: contexto histórico, definição, avaliação e fatores associados. Ponta Grossa-PR: **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**. v. 03, n. 01, jan./jun. 2011, p. 40-52. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/812>> Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Domínio social da qualidade de vida de adolescentes e sua associação com variáveis comportamentais, biológicas e sociodemográficas. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 3, p. 451-463, 3. trim. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832015000300451&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 15 out. 2018.

GUI TERAS, Antoni Fonti.; BAYÉS, Ramon. **Desarrollo de u instrumento para la medida de da calidad de vida en enfermedades crónicas**. In: FORNS, Maria.; ANGUERA, Maria Teresa. (Org). Aportaciones recientes a la evaluación psicologica. Barcelona: Universitas; 1993.

HACKNEY, Peggy. **Making connections: total body integration through Bartenieff fundamentals**. Amsterdã: Gordon and Breach Publishers, 1998.

HANNA, Thomas. **Corpos em revolta: a evolução-revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI**. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1972.

_____. What is somatics? **Somatics**, v. 5, n. 4, p. 4-8, 1986. Disponível em: <<http://www.somaticsed.com/whatIs.html>> Acesso em: 10 maio 2015.

HARADA, Jorge. **Cadernos de escolas promotoras de saúde**. Sociedade Brasileira de Pediatria. Departamento Científico de Saúde Escolar. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd57/cadernosbpfinal.pdf>>. Acesso em: 25 Jun. 2016.

IBGE. **Panorama da cidade de Caxias, Maranhão**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/panorama>> Acesso em: 17 out. 2018.

INEP. **Caderno de desenvolvimento humano sobre escolas ativas no Brasil**. Brasília, DF: PNUD: INEP, 2016. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/publi_cacoes/pessoas/caderno-de-desenvolvimento-humano-sobre-as-escolas-ativas-no-brasil.pdf> Acesso em: 30 out. 2018.

KELEMAN, Stanley. **Realidade somática: experiência corporal e verdade emocional**. São Paulo: Summus, 1994. (Tradução de Myrthes Suplicy Vieira, Regina Favre e Rogério Sawaya)

KIRSTEN; José Tiaci; RABAHY, Wilson Abrahão. **Estatística aplicada às ciências humanas e ao turismo**. São Paulo: Saraiva, 2006.

KLUTHCOVSKY, Ana Cláudia G.C.; KLUTHCOVSKY, Fábio Aragão. O WHOQOL-bref, um instrumento para avaliar qualidade de vida: uma revisão sistemática. **Rev. psiquiatr. Rio**

Gd. Sul. v. 31. n. 3, supl., Porto Alegre, 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082009000400007>
Acesso em: 20 jan. 2017.

LACOMBE, Patrícia. Ginástica holística – método Ehrenfried®. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2013. p. 228-237.

LAVELLE, H. V.; MACKAY, D. F.; PELL, J. P. Systematic review and meta-analysis of school-based interventions to reduce body mass index. **J. Public Health (Oxf)**. v. 34, n. 3, p. 360-369. Disponível em: <<https://academic.oup.com/jpubhealth/article/34/3/360/1557761>>
Acesso em: 10 jan. 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Tradução de Marina Appenzeller)

_____. **Antropologia do corpo e modernidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LIMA, José Antônio de Oliveira. Educação somática: limites e abrangências. **Pro-Posições**, v.21, n. 2(62), p. 51-68, maio-ago. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 10 maio 2016.

LOVITTS, Barbara E. **Making the implicit explicit**: creating performance expectations for the dissertation. Virginia: Stylus, 2007.

MARQUES, Adilson et al. Promoção da saúde: o novo paradigma legitimador da educação física escolar. In: CATUNDA, Ricardo; MARQUES, Adilson (Orgs.). **Educação física escolar**: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte, MG: Casa da Educação Física, 2017.

MENDONÇA, Maria Emília. **A psicomotricidade e a educação somática à luz da psicanálise winnicottiana**. 2007. 268 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, São Paulo. 2007.

_____. **Ginástica holística**: história e desenvolvimento de um método de cuidados corporais. São Paulo: Summus, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção** (Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes. 1994.

MILANEZI, Jorgeta Zogheib; GREGO, Lia Geraldo. A contribuição da educação física escolar. In: GONÇALVES, Aguinaldo; VILARTA, Roberto. **Qualidade de vida e atividade física**: explorando teorias e práticas. Barueri: Manole, 2004. p. 207-226

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIRANDA, Danilo Santos de. O eixo homem e as práticas corporais. In: MENDONÇA, Maria Emília. **Ginástica holística**: história e desenvolvimento de um método de cuidados corporais. São Paulo: Summus, 2000, p. 7-8.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

MURER, Evandro; MASSOLA, Ricardo Martineli; VILARTA, Roberto. Qualidade de vida e sua importância no ambiente escolar. In: VILARTA, Roberto; BOCCALETTO, Estela Marina Alves (Org.). **Atividade física e QV na escola**: conceitos e aplicações dirigidos à graduação em educação física. Campinas-SP: IPES, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>> Acesso em: 10 mar. 2016.

NAHAS, Marcus Vinícius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2001.

OCDE. **Education at a Glance 2018**. Disponível em: <<https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm#indicator-chart>> Acesso em: 11 set. 2018.

OLIVEIRA, Antonio Ricardo Catunda da; SARTORI, Sérgio Kudsi; LAURINDO, Elisabete. (Org.) **Recomendações para a educação física escolar**. Rio de Janeiro: Confef, 2014.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**. v. 4, n. 9, p. 1-17, maio-ago., 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>> Acesso em: 18 ago. 2017.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REVEILLEAU, Roberto. Técnica Alexander. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2013. p. 62-73.

REVEL, Judith. **Michael Foucault**: conceitos essenciais. Editora Clara Luz, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” Brasileiro. In: _____ et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Contemporânea). p. 9-57.

SEIDL, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana da Costa. QV e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2. p. 580-588, mar.-abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2004000200027&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 10 jun. 2016.

SIBILA, Paula. Imagens de corpos velhos: a moral da pele lisa nos meios gráficos e audiovisuais. In: COUTO, Edvaldo Sousa; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.) **O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012, p. 145-160.

SILVEIRA, Saulo. Os princípios e fundamentos corporais Bartenieff como percussores de uma poética inclusiva. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2013. p. 49-60.

SIMEÃO, Sandra Fiorelli de Almeida Penteadó et al. Qualidade de vida de estudantes do ensino médio. **SALSUVITA**, Bauru, v. 31. n. 2, p. 153-168, 2012. Disponível em: <https://secure.usc.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v31_n2_2012_art_06.pdf> Acesso em: 22 jul. 2016.

SOTER, Sílvia; LACOMBE, Adriana. A ginástica holística® - método da dr^a Ehrenfried – no ambiente ocupacional: uma experiência bem-sucedida em educação somática, postura e ergonomia. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2013. p. 238-244.

SOUSA, José Carlos. A inserção da disciplina educação física nas escolas públicas do Piauí: uma retrospectiva histórica de 1939-1975. XIX CONBRACE. VI CONICE. Territorialidade e Diversidade Regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a educação física e ciências do esporte, 2015, Vitória/ES, **Anais...** Vitória/ES. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/downloadSuppFile/7414/4665>> Acesso em: 03 jun. 2016.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Colección Pedagogía, La pedagogía hoy, 4 ed., Madri: Editora Morata, 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório Revista Acadêmica de Teatro e Dança**. v. 2, p. 48-54, 2009. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4013/2935>> Acesso em: 16 ago. 2018.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. (Tradução de Ricardo Demétrio de Sousa Peterson)

TRINDADE, André. **Mapas do corpo: educação postural de crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus, 2016.

UNESCO. **World-wide survey of school physical education**. Report 2013. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014.

VARGAS, Angelo. Corpos em conflito: o dilema ético da educação física escolar. In: PEREIRA, Sissi Aparecida Martins; SOUZA, Gisele Maria Costa (Orgs.) **Educação física**

escolar: elementos para pensar a prática educacional. São Paulo, SP: Phorte, 2011. P. 147-159.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Desinstitucionalização e interdisciplinaridade em saúde mental. **Cadernos IPUB**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1, n.7, P. 17-39, 1997. (mimeo)

VIEIRA, Regina. **Técnica de Alexander:** postura, equilíbrio e movimento. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2009.

VILARTA, Roberto; BOCCALETTO, Estela Marina Alves (Org.). **Atividade física e QV na escola:** conceitos e aplicações dirigidos à graduação em educação física. Campinas-SP: IPES, 2008.

WESTPLTAL, Marcia Faria; BÓGUS, Claudia Maria; FARIA, Mara de Mello. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Bol Oficina Sanit Panam**. n.120, v. 6, 1996. Disponível em:
<<http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/15464/v120n6p472.pdf?sequence=1>>
Acesso em: 19 set. 2016.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Requerimento e autorização da escola eleita para realização da pesquisa

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

APÊNDICE D – Roteiro de Desenvolvimento dos Grupos Focais

APÊNDICE E – Quadro de frequência dos estudantes nas Oficinas de Educação Somática

APÊNDICE F – Quadro de respostas do WHOQOL-*brief*. Por grupos estudados.

APÊNDICE G – Registro fotográfico Oficina de Educação Somática – CEIP 2018

APÊNDICE F – Glossário de Unidades Temáticas

APÊNDICE A – Requerimento e autorização da escola eleita para realização da pesquisa



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
 ESCOLA DE HUMANIDADES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDu
 ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANDREIA MENDES DOS SANTOS
 DOUTORANDO: FÁBIO SOARES DA COSTA

REQUERIMENTO DE PESQUISA

Ilma. Sra. Diretora

Eu FÁBIO SOARES DA COSTA, responsável pela pesquisa **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA: RESSIGNIFICAÇÕES JUVENIS SOBRE CORPO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA**, vimos por meio deste solicitar de V.Sa. autorização para desenvolver nas dependências deste Centro de Ensino Inácio Passarinho – CEIP as atividades referentes a esta investigação científica (intervenção pedagógica, aplicação de questionários e realização de grupos focais) que serão mediadas integralmente por este pesquisador.

Esclarecemos que esta pesquisa possui dois objetivos norteadores. O primeiro objetivo é propor a Educação Física Escolar Somática como conjunto de atividades físicas, mediação pedagógica, vivência corporal de autopercepção do soma e currículo escolar. Esta propositura tensiona novas possibilidades de educar pelo movimento e insere novos dispositivos teórico-práticos nas discussões que já vem sendo realizadas sobre a atual crise de identidade epistemológica da disciplina Educação Física no campo científico. O outro objetivo é analisar as ressignificações de corpo, aptidão física e qualidade de vida a partir de narrativas e da autopercepção de jovens escolares do ensino médio de uma escola periférica maranhense. Este segundo delineador investigativo tem a pretensão de fortalecer a proposta pedagógica primeira, sobretudo quando elege um modelo misto de análise e testagem, que considera os contextos cultural, social, ambiental e, em destaque, as subjetividades juvenis escolares.

Os benefícios que esperamos como estudo são de difundir a produção científica dos estudos de educação física escolar, bem como de compreender melhor como as subjetividades sobre a qualidade de vida juvenil são influenciadas pelas atividades de educação física escolar somática.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos alunos (copesquisadores), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Desde já agradeço sua colaboração.

Fábio Soares da Costa Matrícula: 16190713-4
 Aluno do PPGEDU/PUCRS – Doutorado em Educação
 E-mail: fabio.costa.002@acad.pucrs.com Cel: (86) 8857-1593

Andreia Mendes dos Santos Profa. Orientadora
 Profa. Dra. do PPGEDU/PUCRS – Doutorado em Educação
 E-mail: andreia.mendes@pucrs.br

Autorização: Certifico haver lido o conteúdo acima descrito e autorizo a realização desta pesquisa nas dependências desta escola, sendo dado o livre arbítrio para os alunos de participar ou não da mesma.

Caxias-MA, 21 de 09 de 2016

Nome Completo: Ana Jeannia Bueno e Silva
 Diretora do Centro de Ensino Inácio Passarinho

Prof. Ana Maria Bueno e Silva
 Gestor Geral do C.E. Inácio Passarinho
 Mat. 1091446

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
 ESCOLA DE HUMANIDADES / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU.
 ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANDREIA MENDES DOS SANTOS
 DOUTORANDO: FÁBIO SOARES DA COSTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA: SIGNIFICAÇÕES JUVENIS SOBRE SOMA, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA, que faz parte do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PURCRS e é orientada pela Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos. O objetivo da pesquisa é propor a Educação Física Escolar Somática como conjunto de atividades físicas, mediação pedagógica, vivência corporal, autopercepção e currículo do ensino médio na escola. São atividades que procuram educar pelo movimento e precisam ser inseridas nas discussões Educação Física Escolar. Também, objetiva analisar como você percebe o seu corpo e qualidade de vida.

Participação no Estudo

Para isto, sua participação é muito importante, e ela se daria por meio da mensuração da sua autopercepção sobre sua qualidade de vida relacionada à saúde e por discussões realizadas entre um mediador e outros alunos de sua escola, estudantes de sua mesma classe ou de outra turma. Esta conversa é chamada de Grupo Focal, que é um grupo de discussão que geralmente envolve de 6 a 15 pessoas, onde são coletadas informações de natureza qualitativa e em profundidade, revelando percepções, conceitos e valores dos participantes a respeito do tema em discussão. É uma técnica de investigação à busca de opiniões, ideias, preferências, necessidades e experiências, que duram de uma a duas horas, sendo baseadas em tópicos de abordagem, flexíveis. Também, se assim desejar participar, serão formadas duas turmas de 20 estudantes cada uma, em que serão desenvolvidas atividades de Educação Física Escolar Somática durante quatro meses (de março a junho de 2018). Para analisar a percepção sobre sua qualidade de vida você preencherá um questionário de 26 questões. As atividades serão gravadas na forma de áudio e vídeo para melhor análise das mesmas.

Riscos

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos/riscos ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que você possa se sentir incomodado em falar ou até mesmo realizar os exercícios orientados. Quando isso ocorrer você não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na discussão, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar, você não precisa se manifestar. Quanto aos exercícios, poderá deixá-los de fazer a qualquer momento e retornar quando quiser, sendo possível, a qualquer momento, sua desistência da pesquisa. Serão utilizados recursos de gravação de áudio e/ou vídeo e é possível que aconteçam desconfortos ou riscos à sua realização, portanto, é facultada a resposta de quaisquer questionamentos, mediante necessidade ou constrangimento do entrevistado, optando a qualquer tempo por não respondê-las. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Haverá gravação sonora e em vídeo das discussões, no entanto será respeitado completamente o seu anonimato. Você não será identificado(a) em nenhum momento da pesquisa. Tão logo transcrita a entrevista, encerrada a pesquisa e a tese defendida, o conteúdo será desgravado ou destruído.

Benefícios

O estudo beneficiará a comunidade acadêmica, aos campos da educação e da educação física com os resultados da testagem de novas técnicas e metodologias de caráter interdisciplinar. Estas vivências e experiências, ao considerar você com, estudante, o núcleo da ação transformadora de si e da sociedade em que vive, disseminará na comunidade científica e educacional novas práticas. A relação do currículo e a apresentação de outras possibilidades teórico-metodológica com a qualidade de vida e as representações de corpo e saúde, trarão como principais benefícios desta pesquisa o apontamento para novas possibilidades de viver com

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do(a) Estudante

melhor qualidade.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Autonomia

Será garantida assistência a você durante toda a pesquisa, assim como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação. Você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem precisar se justificar, e, caso esta seja sua vontade, não sofrerá prejuízo algum na assistência recebida.

Sigilo e Privacidade

Como participante de pesquisa, sua privacidade será respeitada, seu nome e qualquer outro dado que possa te identificar serão mantidos em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade das informações, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

Ressarcimento e Indenização

Qualquer dano ou prejuízo proveniente desta pesquisa irá gerar a obrigatoriedade de assistência pelo pesquisador, assim como a busca de indenização pelo participante.

Contato

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

DOUTORANDO:

Fábio Soares da Costa Matrícula PUCRS: 16190713-4

Aluno da Escola de Humanidades – PPGEDU/PUCRS

E-mail: fabio.costa.002@acad.pucrs.br Cel: (86) 98857-1593

ORIENTADORA:

Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos

E-mail: andreia.mendes@pucrs.br

Cel: (51) 9998-0857

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 - Bairro Partenon - Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320-3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 à 17:00.**

DECLARAÇÃO: Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações relacionadas à pesquisa. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo. Por fim, fui orientado a respeito do que foi mencionado neste termo e compreendo a natureza e o objetivo do estudo e manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Caxias/MA, ____ de _____ de _____.

Nome completo do(a) estudante

Assinatura do(a) estudante

Pesquisador Responsável: Fábio Soares da Costa

APÊNCIDE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
 ESCOLA DE HUMANIDADES / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdU
 ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANDREIA MENDES DOS SANTOS
 DOUTORANDO: FÁBIO SOARES DA COSTA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA: SIGNIFICAÇÕES JUVENIS SOBRE SOMA, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA, que faz parte do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PURCRS e é orientada pela Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos. O objetivo da pesquisa é propor a Educação Física Escolar Somática como conjunto de atividades físicas, mediação pedagógica, vivência corporal, autopercepção e currículo do ensino médio na escola. São atividades que procuram educar pelo movimento e precisam ser inseridas nas discussões Educação Física Escolar. Também, objetiva analisar como você percebe o seu corpo e qualidade de vida.

Participação no Estudo

Para isto, sua participação é muito importante, e ela se daria por meio da mensuração da sua autopercepção sobre sua qualidade de vida relacionada à saúde e por discussões realizadas entre um mediador e outros alunos de sua escola, estudantes de sua mesma classe ou de outra turma. Esta conversa é chamada de Grupo Focal, que é um grupo de discussão que geralmente envolve de 6 a 15 pessoas, onde são coletadas informações de natureza qualitativa e em profundidade, revelando percepções, conceitos e valores dos participantes a respeito do tema em discussão. É uma técnica de investigação à busca de opiniões, ideias, preferências, necessidades e experiências, que duram de uma a duas horas, sendo baseadas em tópicos de abordagem, flexíveis. Também, se assim desejar participar, serão formadas duas turmas de 20 estudantes cada uma, em que serão desenvolvidas atividades de Educação Física Escolar Somática durante quatro meses (de março a junho de 2018). Para analisar a percepção sobre sua qualidade de vida você preencherá um questionário de 26 questões. As atividades serão gravadas na forma de áudio e vídeo para melhor análise das mesmas.

Riscos

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos/riscos ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que você possa se sentir incomodado em falar ou até mesmo realizar os exercícios orientados. Quando isso ocorrer você não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na discussão, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar, você não precisa se manifestar. Quanto aos exercícios, poderá deixá-los de fazer a qualquer momento e retornar quando quiser, sendo possível, a qualquer momento, sua desistência da pesquisa. Serão utilizados recursos de gravação de áudio e/ou vídeo e é possível que aconteçam desconfortos ou riscos à sua realização, portanto, é facultada a resposta de quaisquer questionamentos, mediante necessidade ou constrangimento do entrevistado, optando a qualquer tempo por não respondê-las. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Haverá gravação sonora e em vídeo das discussões, no entanto será respeitado completamente o seu anonimato. Você não será identificado(a) em nenhum momento da pesquisa. Tão logo transcrita a entrevista, encerrada a pesquisa e a tese defendida, o conteúdo será desgravado ou destruído.

Benefícios

O estudo beneficiará a comunidade acadêmica, aos campos da educação e da educação física com os resultados da testagem de novas técnicas e metodologias de caráter interdisciplinar. Estas vivências e experiências, ao considerar você com, estudante, o núcleo da ação transformadora de si e da sociedade em que vive, disseminará na comunidade científica e educacional novas práticas. A relação do currículo e a apresentação de outras possibilidades

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do(a) Responsável

teórico-metodológica com a qualidade de vida e as representações de corpo e saúde, trarão como principais benefícios desta pesquisa o apontamento para novas possibilidades de viver com melhor qualidade.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Autonomia

Será garantida assistência a você durante toda a pesquisa, assim como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação. Você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem precisar se justificar, e, caso esta seja sua vontade, não sofrerá prejuízo algum na assistência recebida.

Sigilo e Privacidade

Como participante de pesquisa, sua privacidade será respeitada, seu nome e qualquer outro dado que possa te identificar serão mantidos em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade das informações, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

Ressarcimento e Indenização

Qualquer dano ou prejuízo proveniente desta pesquisa irá gerar a obrigatoriedade de assistência pelo pesquisador, assim como a busca de indenização pelo participante.

Contato

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

DOUTORANDO:

Fábio Soares da Costa Matrícula PUCRS: 16190713-4
Aluno da Escola de Humanidades – PPGEDU/PUCRS
E-mail: fabio.costa.002@acad.pucrs.br Cel: (86) 98857-1593

ORIENTADORA:

Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos
E-mail: andreia.mendes@pucrs.br
Cel: (51) 9998-0857

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 - Bairro Partenon - Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320-3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 à 17:00.**

DECLARAÇÃO: Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações relacionadas à pesquisa. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo. Por fim, fui orientado a respeito do que foi mencionado neste termo e compreendo a natureza e o objetivo do estudo e manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação de quem sou responsável.

Caxias/MA, ___ de _____ de _____.

 Nome completo do(a) estudante

 Nome completo do(a) responsável

 Assinatura do(a) responsável

 Pesquisador Responsável: Fábio Soares da Costa

APÊNCIDE D – Roteiro de Desenvolvimento dos Grupos Focais

Os Grupos focais serão desenvolvidos a partir de perguntas-chave para cada eixo de discussão, conforme apresentadas a seguir:

EIXO DO CORPO E SAÚDE

Hoje, percebemos que a saúde não se caracteriza mais apenas pela ausência de doenças nos indivíduos, mas como um complexo estado de equilíbrio entre diversos fatores como o biológico, psicológico, social, emocional, mental e intelectual. Esse estado, geralmente resulta em uma sensação de bem-estar, e se constitui como um dos componentes de qualidade de vida. Vocês se consideram jovens saudáveis? Vocês se enxergam saudáveis a partir de que parâmetros? Como os seus corpos contribuem nessa percepção de saúde?

Para entender o nosso corpo é preciso, primeiramente, considerar que ele possui uma singularidade própria. Também é preciso perceber que o corpo do outro também é singular e próprio dele. A partir dessa afirmativa, como vocês se relacionam com o seus corpos? Vocês procuram semelhanças ou diferenças entre seus corpos e os corpos dos outros? Que corpo vocês admiram e que corpo vocês não gostam? Que imagem vocês fazem de seus corpos? E como a EFE tem contribuído para essas percepções?

OBS: Caso as discussões não tenham o desenvolvimento esperado a partir dessas provocações, realizaremos os questionamentos a seguir como forma de estimular as narrativas coletivas durante o GF.

- 1) O que vocês entendem por ser uma pessoa saudável?
- 2) Vocês estão satisfeitos com a sua saúde? Por quê?
- 3) Vocês consideram o ambiente físico em que vocês vivem, trabalham e/ou estudam saudável? Quando me refiro ao termo saudável, estou relacionado a clima, barulho, poluição, atrativos, a sua capacidade de concentração.
- 4) Como vocês descreveriam seus corpos? E dos seus colegas de escola? Existem corpos que te chamam atenção? Por quê?
- 5) Vocês são capazes de aceitar sua aparência física? Por quê?
- 6) Vocês estão satisfeitos consigo mesmos? Por que estão (in)satisfeitos?
- 7) O local e suas condições de moradia e o acesso aos serviços de saúde são satisfatórios para vocês? Justifiquem sua (in)satisfação.
- 8) Vocês acham as aulas de EFE importante para o corpo e a saúde? Como essas aulas podem, ou não, contribuir para a melhoria do seu estado de saúde? E da sua imagem corporal?

EIXO DA QVRS

O termo qualidade de vida é muito difícil de definir, contudo, vamos considerar uma das suas possibilidades, a de que pode significar uma coisa boa, que causa bem-estar. Em se tratando de aulas de educação física, a qualidade de vida, pode melhorar com a sua prática, pois os efeitos de uma vida ativa fisicamente, para além da saúde, é fator indispensável para a melhoria na qualidade de vida. Todavia, vamos considerar que a classificação de uma qualidade de vida boa ou ruim está diretamente relacionada à maneira como vocês entendem o sentido de suas vidas. Sendo assim, como está a qualidade de suas vidas? Vocês têm se sentido bem em seus trabalhos, na escola, em casa? O que vocês vêm fazendo no dia a dia vem proporcionando um bem estar satisfatório? Ou algo lhes falta? O que? Como estão suas

relações pessoais, profissionais, escolares? No que as aulas de EFE têm contribuído para a melhoria da qualidade de suas vidas?

OBS: Caso as discussões não tenham o desenvolvimento esperado a partir dessas provocações, realizaremos os questionamentos a seguir como forma de estimular as narrativas coletivas durante o GF.

- 9) O que vocês entendem por qualidade de vida?
- 10) Como vocês avaliariam sua qualidade de vida?
- 11) Vocês se sentem seguros em seu dia a dia? Dormem bem? Conseguem se concentrar para desenvolver suas atividades de estudo/trabalho?
- 12) Possuem momentos de lazer durante a semana? O que fazem e que melhorias esse lazer provoca em suas vidas?
- 13) Como estão suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)? Apoia e recebe apoio dessas relações? Como essas relações são desenvolvidas nas aulas de EFE?
- 14) Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão? Se tem, o que vocês pensam sobre esses sentimentos? Por que estão acontecendo?
- 15) Que relação vocês fazem das aulas de EFE com sua qualidade de vida?
- 16) Vocês gostariam de relatar ou discutir mais alguma questão que se relacione com o seu corpo, com sua saúde, melhorando ou prejudicando, como por exemplo a prática de esportes, de exercícios físicos, uso de drogas lícitas (álcool e cigarro) e não lícitas, maternidade, paternidade, família, amigos, festas ou trabalho?

OBS: Os GF serão realizados antes e após as aulas de EFES, sendo que nos GF realizados após as intervenções, haverá uma substituição dos questionamentos, antes relacionados com EFE, para a sua relação com a EFES, sem qualquer abordagem comparativa, pois a análise das significações não tem como fundamento a espontaneidade das narrativas juvenis. Assim, algumas perguntas serão acrescentadas como as relacionadas a seguir:

EIXO DO CORPO E SAÚDE

- 16) Vocês acharam as aulas de EFES importante para o seu corpo e a sua saúde? Como essas aulas podem, ou não, contribuir para a melhoria do seu estado de saúde? E da sua imagem corporal?

EIXO DA QFRS

- 17) Como vocês avaliariam sua qualidade de vida hoje em relação a cinco meses atrás?
- 18) Que relação vocês fazem das aulas de EFES com sua qualidade de vida?

APÊNDICE E – Quadro de Frequência dos estudantes nas Oficinas de Educação Somática

OFICINA		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Presenças	% de Frequência			
TURNOC	SERIE	CÓD.	26/mar	28/mar	02/abr	04/abr	09/abr	11/abr	16/abr	18/abr	23/abr	25/abr	02/mai	07/mai	09/mai	14/mai	16/mai	21/mai	23/mai	30/mai	04/jun	06/jun	11/jun	13/jun	18/jun	20/jun	25/jun	04/jul	06/ago	08/ago	13/ago			15/ago		
N	EJA2A	1				1																											1	3,33%		
N	EJA2A	2				1	1	1																										3	10,00%	
M	3D	3				1				1															1									3	10,00%	
M	1C	4																					1											1	3,33%	
M	1B	5	1		1													1	1		1		1											6	20,00%	
M	2C	6	1	1		1	1			1		1	1				1				1	1		1	1									12	40,00%	
M	1B	7			1	1							1						1				1	1	1									7	23,33%	
M	3D	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23	76,67%	
M	3C	9			1	1	1			1			1						1					1	1	1								9	30,00%	
M	1B	10				1	1			1			1										1	1	1									7	23,33%	
M	1C	11	1	1				1			1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1				1		1	1	1	1	1	16	53,33%	
M	1C	12	1	1		1					1	1	1					1	1	1	1	1	1	1	1						1			13	43,33%	
M	1B	13	1	1	1	1	1			1		1	1					1	1		1	1	1	1	1	1								16	53,33%	
M	2C	14	1	1	1	1	1			1		1	1					1	1		1	1	1	1	1	1								16	53,33%	
M	3B	15					1					1		1		1							1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	33,33%	
M	1C	16	1															1				1		1											4	13,33%
M	1A	17		1			1			1		1											1			1									6	20,00%
M	3D	18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22	73,33%	
M	1A	19			1	1	1			1			1												1	1									7	23,33%
M	1A	20	1	1								1						1			1	1													6	20,00%
M	1C	21			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22	73,33%	
M	2D	22	1	1	1	1	1			1		1						1	1		1	1	1	1	1	1	1								13	43,33%
M	1C	23	1		1	1	1			1	1		1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	19	63,33%	
M	3C	24	1			1	1			1			1					1			1		1	1	1	1									10	33,33%
T	2A	25	1			1												1				1		1										1	6	20,00%
T	2A	26	1			1				1												1		1	1	1									9	30,00%
T	3B	27	1		1	1			1	1							1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1								15	50,00%
T	3C	28	1			1			1								1	1	1	1	1	1	1	1	1										11	36,67%
T	3B	29	1	1		1	1			1							1	1			1		1	1	1										12	40,00%
T	2B	30							1								1	1			1				1										6	20,00%
T	2B	31	1			1			1							1	1	1	1	1	1	1	1	1	1									12	40,00%	
T	3B	32	1			1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1							18	60,00%
T	2A	33		1			1		1							1	1	1			1	1	1	1	1	1	1								12	40,00%
T	2B	34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	30	100,00%
T	2A	35	1	1		1	1			1											1			1	1	1									12	40,00%
T	2A	36	1			1		1	1					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1								15	50,00%
MÉDIA DE FREQUÊNCIA DO GRUPO OFICINA																												11,39	37,96%							

APÊNDICE F – Glossário de Unidades Temáticas

1. **Abraço/Afeto:** Relato de que os abraços que todos os alunos trocavam ao final das aulas provocou sentimento de afeto e demonstra de carinho para este aluno.
2. **Aceitação das Diferenças:** defesa desenvolvida por uma das copesquisadoras de que as diferenças devem ser compreendidas e a aceitação dessa condição é saudável individualmente.
3. **Ajuda:** que alguns alunos, em determinado momento de suas vidas, precisaram de ajuda/apoio por problemas pessoais.
4. **Alimentação Inadequada:** Reconhecimento pelo próprio aluno de que não pratica uma alimentação adequadamente saudável.
5. **Alimentação Saudável:** Reconhecimento que sua alimentação é saudável e contribui para sua saúde.
6. **Alívio:** relacionado a dois aspectos: dor e mental. No entanto, esta unidade temática foi descrita apenas para a significância relacionada ao alívio/cessão da dor física, muscular, articular, óssea.
7. **Alta autoestima:** Gostar-se, sobretudo da natureza de seu corpo. De como é constituído.
8. **Amizade:** relação mais próxima e de confiança com pares da escola.
9. **Amor Próprio:** Gostar-se plenamente. Valorizar sua constituição em detrimento do gostar do outro.
10. **Aprendizagem:** quando o aluno reconheceu que aprendeu algo (sob diversos aspectos do conhecimento humano) por conta das aulas de EFES.
11. **Aptidão Corporal:** análogo ao conceito de aptidão física. É a capacidade de realizar atividades do dia a dia com tranquilidade e menor esforço.
12. **Aptidão Cotidiana:** Capacidade geral que um indivíduo tem de responder a uma multiplicidade de exigências e situações do dia a dia.
13. **Aptidão Muscular:** Capacidade de realizar os movimentos das aulas de EFES com destreza e sem dificuldades aparentes.
14. **Atividade Física:** Demonstra que o aluno se reconhece como ativo fisicamente e praticante de alguma manifestação do movimento humano.
15. **Baixa autoestima:** Autopercepção negativa sobre seu corpo, sua vida, suas potencialidades. Não gostar-se.
16. **Baixa autoestima/Alta autoestima:** Processo enunciado pelos alunos de reversão de uma condição para outra, ou seja, antes das aulas reconheciam-se corporalmente negativos e com as aulas passaram a gostar-se mais.
17. **Benefícios Mentais e Corporais:** Declaração de que as aulas de EFES trouxeram benefícios tanto em relação ao corpo quanto sobre aspectos psicológicos e emocionais.
18. **Calma:** Estado psicológico que passaram a sentir com a participação às aulas.
19. **Cobrança Familiar:** Relato de que os pais desenvolvem pressão psicológica para que os jovens assumam determinado comportamento moral, vigilância paterna e materna.
20. **Concentração:** Processo psíquico que consiste em centrar voluntariamente toda a atenção da mente sobre um objetivo, objeto ou atividade que se está fazendo no momento, deixando de lado todos os fatos ou objetos que possam ser capazes de interferir na atenção.
21. **Consciência Corporal:** Unidade temática usada para demonstrar que a narrativa do aluno apresenta componentes de compreensão sobre as funcionalidades de seu próprio corpo. De que o percebe enquanto ativo, identifica sua constituição biológica e entende que o mesmo é produtor de sentido.
22. **Cordialidade:** Ser cordial com outra pessoa. Aprendizagem desta atitude com as aulas de EFES reconhecida pelos alunos.
23. **Corpo Iconográfico:** Imagem personificada, personagem ficcional, pessoa famosa ou celebridade midiática das artes, na qual algum aluno se projeta e enuncia gostar de um dia ser. Projeção inatingível.
24. **Cuidado de Si:** Representa que os jovens reconhecem que adotam atitudes orientadas ao cuidado de sua pessoa. As atitudes mais enunciadas foram uma alimentação saudável e a prática de atividade física.
25. **Déficit de sociabilidade:** Identifica os alunos que disseram relacionar-se pouco com outros pares. Tem poucos amigos e ficam a maior parte do tempo sozinhos.

26. **Déficit de Sociabilidade Familiar:** Unidade temática que apresenta a realidade de alunos que conversam pouco com seus pais e familiares, que relatam ser incompreendidos por estes e que as relações familiares se dão predominantemente por meio de discussões pessoais. Esses alunos passam a maior parte do tempo em seus quartos com o uso de celulares ou assistindo a TV. Pouca interação com a família, quase nenhuma orientação educacional familiar e falta de confiança nos pais.
27. **Depressão:** Estado psicossomático caracterizado pela perda ou diminuição de interesse e prazer pela vida, gerando angústia e prostração, algumas vezes sem um motivo evidente.
28. **Desalento:** Estado em que o aluno se mostra sem alento; desânimo, abatimento, esmorecimento.
29. **Descoberta:** Unidade temática usada para identificar o momento em que o aluno demonstrou ter adquirido um conhecimento novo. Quando o aluno relata ter feito um novo movimento que não conhecia. Quando desenvolve reflexões sobre o prazer de conhecer novas formas de pensar e movimentar.
30. **Descontentamento:** Perda ou falta de contentamento; desgosto, desprazer.
31. **Descoordenação Motora:** Quando ao aluno relatou sentir dificuldades de realizar algum movimento na aula ou alguma atividade ligada ao seu cotidiano, por conta da falta de coordenação motora para tal. Relatos de desequilíbrios, dificuldades de entender e realizar o movimento.
32. **Desequilíbrio:** Relatos de incapacidade de realizar determinadas movimentações em que o equilíbrio corporal era exigido ou era o objetivo final do movimento.
33. **Disciplina Escolar:** Unidade temática nuclear para o estudo. É quando os alunos evidenciaram a necessidade de que as aulas de EFES fossem constituídas em uma disciplina escolar, uma matéria que compusesse a grade curricular da escola, em complementaridade ou substituição à disciplina Educação Física Escolar.
34. **Dispersão/Concentração:** Processo de passagem de um estado disperso de atenção em alguma atividade realizada para um estado de concentração, de atenção. Nesta unidade temática, esta reversão acontece durante a aula de EFES.
35. **Disposição:** Estado de saúde favorável, ânimo, vontade, entusiasmo.
36. **Diversão:** Relaciona-se às aulas de EFES serem divertidas. Em determinados momentos da aula, dinâmicas lúdicas são realizadas, assim como movimentações que causam estranhamento, desafio e parecem engraçadas, gerando risos e descontração.
37. **Doença/Saúde:** Quando o aluno relata de possui uma doença com características deletérias físicas ou psicológicas, ou psicossomáticas e que o percurso das aulas de EFES proporcionaram melhoramento ou desaparecimento desta condição.
38. **Dor:** Usada em sua perspectiva médico-física. Sensação penosa, desagradável, produzida pela excitação de terminações nervosas sensíveis a esses estímulos, e classificada de acordo com o seu lugar, tipo, intensidade, periodicidade, difusão e caráter.
39. **Dor/Não-dor:** Processo de reversão do estado de Dor para o estado de sua ausência. Unidade temática usada para as narrativas que afirmaram que o aluno chegou à aula de EFES com determinado tipo de dor e que durante ou após a aula, esta dor cessou. Também para representar que determinado movimento provocou dor, mas ao final da aula esta dor não permaneceu, essa dor cessou.
40. **Educação:** Unidade temática que apresenta uma narrativa que afirma que as aulas de EFES têm valor educacional para o aluno. Quando o aluno diz que aprendeu alguma coisa com as aulas.
41. **Educação Física:** Disciplina escolar.
42. **Eficiência:** Quando os alunos reconhecem que as aulas são eficientes em seus propósitos. Que os resultados alcançados são similares aos benefícios relacionados pelo professor.
43. **Ensino:** Que as aulas são instrumento/ferramenta/pedagogia/didática de ensino na escola.
44. **Equilíbrio:** Qualidade física que os alunos relatam ter melhorado em seu repertório gestual.
45. **Esportivização das Aulas:** Relatos positivos sobre a prática esportiva nas aulas de Educação Física Escolar. Quando o aluno ao se referir às aulas de Educação Física na escola, sempre se reporta à prática de esportes.
46. **Estresse/Calma:** Processo de reversão narrado pelos alunos em que afirmam ter chegado à aula de EFES com níveis de estresse elevando e que, após a aula, estavam calmos, serenos, permanecendo por todo o dia de igual forma.
47. **Felicidade:** Que se sentiam felizes para estar participando das aulas de EFES.
48. **Felicidade/Saúde:** Os alunos afirmaram categoricamente a felicidade pessoal é componente essencial para adquirir e permanecer com estado de saúde.

49. **Flexibilidade:** Qualidade física que os alunos relatam ter melhorado em seu repertório gestual com a participação nas aulas de EFES.
50. **Força:** Qualidade física que os alunos relatam ter melhorado em seu repertório gestual.
51. **Gratidão:** Representa os agradecimentos (por parte dos alunos) por terem tido a oportunidade de vivenciar as aulas de EFES. Reconheceram a importância das aulas e sentiram-se gratos por terem participado.
52. **Imagem Corporal Negativa:** Demonstração de descontentamento imagético do próprio corpo. Quando os alunos enunciam que não gostam do seu próprio corpo e que gostariam de ter um corpo (estética) diferente do seu.
53. **Imagem Corporal Positiva:** Demonstração de valor pelo próprio corpo. Enunciação de que gostam do corpo que possuem e, esteticamente, os agrada.
54. **Inapetência:** Falta de vontade de comer. Uma aluna relatou e associou ao seu estado de depressão.
55. **Inaptidão Física:** Incapacidade física para realizar determinado tipo de movimento proposto. Seja por demanda de seu cotidiano, seja durante a realização as aulas de EFES.
56. **Inatividade Física:** Declaração de que não desenvolve qualquer tipo de exercício físico com o objetivo de melhorar seu estado de saúde.
57. **Inatividade/Atividade:** Representa o processo em que os alunos declaram ter passado de um estado de completa inatividade física para um cotidiano ativo fisicamente, sobretudo com a participação nas aulas de EFES.
58. **Indisposição:** Estado de saúde desfavorável, desânimo, falta de vontade para realizar tarefas.
59. **Indisposição/Disposição:** Processo de reversão de uma situação geral de desânimo para um estado de alerta, atenção e vontade de realizar tarefas cotidianas. Processo esse desencadeado a partir da participação nas aulas de EFES.
60. **Infelicidade:** Estado de tristeza, insatisfação com a vida. Geralmente este enuniativamente relacionado ao estado depressivo de algumas alunas copesquisadoras.
61. **Insônia:** Ausência de sono. Na pesquisa, esteve relacionada à dores, incômodos articulares, preocupação e ansiedade por parte dos alunos.
62. **Leveza:** Estado de bem-estar, despreocupação, calma e serenidade, promovido pelas movimentações das aulas de EFES. Unidade temática enunciada como produto/resultado das aulas.
63. **Limite:** Representa a consciência corporal dos alunos enunciadorees do podem ou não fazer quanto à realização de movimentações. Estranhamento e descoberta do que imaginava ser possível, mas com as aulas, percebeu que ainda é um estágio de movimento inatingível pelo praticante.
64. **Locomoção:** Referente à afirmativa que sua condição de locomover-se (principalmente andar) melhorou com as aulas de EFES, sobretudo por sus maior consciência corporal.
65. **Modelo de Corpo:** Representa as enunciações em que os alunos expressam não gostar de seus corpos e que nutrem expectativa de que seu corpo um dia seja igual ao de outra pessoa na qual julgam ser o seu modelo de perfeição.
66. **Moradia Inadequada:** Local em que moram que não as fazem bem, seja por questões estruturais seja por questões de não pertencimento (exemplo de aluna que afirma não morar bem porque mora com tios, e caso estivesse com seus pais a moradia seria adequada).
67. **Movimento:** Exercícios, mudanças de direção de segmentos do corpo, individualmente ou em conjunto.
68. **Mudança:** Unidade temática percebida quando das enunciações que relatam alterações motivadas pelas aulas de EFES. Alterações relacionadas à melhoria na qualidade de movimento, à percepções e sensações novas que proporcionaram novas tomadas de decisão, à possibilidade de realizar reflexões a partir de outras perspectivas, bem como de convívio e relacionamento com outras pessoas (da família e escola).
69. **Não Cuidado/Cuidado de Si:** Processo de mudança de ação sobre seu corpo. Com as aulas de EFES alguns alunos entendem de passaram de um estado de não cuidados com a sua saúde para um estado de atenção às questões de seu corpo, saúde e qualidade de vida.
70. **Não-cuidado de Si:** Afirmiação categórica de ausência de preocupação com sua saúde e corpo.
71. **Não-dor:** Relato de não sentir qualquer dor, física ou psicológica.
72. **Não-qualidade de Vida:** Afirmiação de que não se sente com qualidade de vida e que alguns componentes (físicos ou psíquicos) de sua vida contribuem para esta percepção.

73. **Paz:** Sentimento abstrato, mas quando relatado, voltado para uma situação de ausência de conflitos consigo mesmo. Melhor aceitação de sua condição de vida.
74. **Positividade:** Positivo, esperançoso, percepção do lado bom da vida.
75. **Positividade Psicológica:** Sentir-se bem com as aulas. Ausência de preocupações, angústias e um bem estar adquirido com o conjunto de atividades e relações desenvolvidas nas aulas de EFES.
76. **Possibilidade:** Enunciação que demonstra a descoberta de movimentos, amplitudes de movimentos, sensações corpóreas, que antes eram de impossibilidade de sentir e realizar e que passaram a se transformar pela execução dos movimentos durante as aulas. Descoberta de suas potencialidades pela experiência somática.
77. **Postura Corporal:** Atenção à postura do corpo, sobretudo da coluna vertebral. Ato educativo.
78. **Postura Corporal Inadequada:** Reconhecimento de posicionamentos e hábitos posturais equivocados, principalmente quanto aos modos de sentar.
79. **Prazer:** Unidade temática ampla e que representa a satisfação dos alunos em participar das aulas de EFES. Reúne enunciações como: aula boa, foi bom, gostei das aulas, me deu prazer.
80. **Preguiça:** Apesar do reconhecimento do valor das aulas, a indisposição para a não realização é maior.
81. **Preparação Física:** Relação que o aluno faz de que a Educação Física na escola serve para preparar o corpo para o rendimento físico e esportivo. Educação Física é treino, treinamento.
82. **Problemas Familiares:** Unidade temática que reúne os depoimentos de alunos que declaram ter diversos problemas familiares: discussões com os pais, incompreensão dos pais, xingamentos, proibições injustificadas, falta de atenção, falta de diálogo com os pais e brigas entre os familiares que incomodam os alunos.
83. **Qualidade de Vida:** Apesar da amplitude do conceito. Nos GF representam o contentamento com a sua condição de vida. Conformação com seus níveis de saúde, lazer, educação e relações sociais.
84. **Raciocínio:** Exercício da razão pelo qual se procura alcançar o entendimento de atos e fatos. Enunciado sempre em relação à outras matérias/disciplinas (português e matemática) como as que mais se precisa.
85. **Reconhecimento:** Enunciações que os alunos afirmaram passar a se conhecer mais. Passaram a entender melhor seu corpo e seu funcionamento e passaram a se gostar mais por sua autocompreensão.
86. **Reflexão de Vida:** Relação desenvolvida pelos alunos das aulas de EFES com o seu cotidiano. Afirmativas de que as movimentações e sensações ajudavam neste processo de refletir sobre suas vidas.
87. **Relaxamento:** Capacidade corporal de ceder às leis da gravidade sem o uso de forças musculares e articulares. Calma, espontaneidade respiratória, inércia corporal.
88. **Resiliência:** Capacidade demonstrada pelos alunos de se recobrar facilmente ou se adaptar à uma situação ou movimento difícil. Capacidade de imprimir mudanças por conta de obstáculos.
89. **Resistência a Modelo de Corpo:** Enunciações em que alunas reconhecem não atribuir valor exagerado a padrões corporais vigentes. Afirmativas de valorização da individualidade corporal de cada um e contraposição/negação aos modelos vigentes de estética corporal midiática.
90. **Satisfação ambiental:** Contentamento com suas condições de vida, escola, moradia, transporte e saúde.
91. **Saudade:** Unidade temática que reúne expressões recorrentes como: já estou com saudades das aulas, não queria que as aulas acabassem, no próximo ano estarei novamente aqui, porque foi tão curto?....
92. **Saúde Emocional:** Quando os alunos se reconhecem como calmos, serenos, bem consigo mesmo, sem preocupações exageradas, ansiedade e felizes.
93. **Self Corporal:** Unidade pode se confundir com Consciência Corporal, contudo é composta por esta consciência adicionada de componentes reflexivos sobre si e a comunidade. É um reconhecimento mais profundo da função do corpo na sociedade quem o aluno se inscreve. São as narrativas em que o aluno demonstra uma visão holística de corpo.
94. **Sentir-se bem:** Bem-estar com as atividades desenvolvidas.
95. **Silêncio:** Ausência de ruídos e sons externos ao ambiente da sala de EFES.
96. **Sociabilidade Escolar:** Relações sociais produtivas desenvolvidas com os pares da escola
97. **Sociabilidade Positiva:** Relações sociais produtivas desenvolvidas com os pares da escola, da família, do trabalho e dos ciclos de cultura.
98. **Sofrimento:** Sentimento que compõe a construção do estado de depressão enunciado por algumas alunas.

- 99. Solidão:** Sentimento que compõe a construção do estado de depressão enunciado por algumas alunas e que é caracterizada pela ausência de amigos e interação na escola e em família.
- 100. Tensão Corporal/Não Tensão:** Processo de reversão enunciado pelos alunos de dois momentos. Primeiro ao chegarem para as aulas estavam com seus corpos tensos, duros, rígidos, limitados e que ao final das aulas de EFES estavam descontraídos, músculos relaxados, com certa liberdade de movimentos.
- 101. Terapia Psicológica:** Enunciações que compararam as aulas de EFES a terapias psicológicas. Enunciações provenientes de alunas que também relataram já ter tido ou estarem em estado de depressão.
- 102. Timidez:** Condição de reserva de alguns alunos quanto a falar em públicos e ampliar seus ciclos de amizades.
- 103. TOC:** Transtorno Obsessivo Compulsivo. Uma aluna enunciou no GF2 que sentia forte incômodo ao ser abraçada. Gostava de abraçar, mas não gostava de ser abraçada.
- 104. Tranquilidade:** Sensação de relaxamento interior com a ausência de agitações, de inquietações, de perturbações ou de alvoroço.
- 105. Tristeza:** Falta de alegria, melancolia demonstrada principalmente nas enunciações que tratavam de problemas familiares e sociabilidade negativa.
- 106. Utilidade:** Quando os alunos enunciam as aulas de EFES foram úteis para a vida deles, que ajudaram em algum aspecto que tinham de negativo e quando ajudaram a melhorar seus movimentos e repertório gestual.
- 107. Vulnerabilidade sócio econômica:** condição de estar à margem da sociedade. Processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos. Relato das condições precárias de alimentação e moradia justificaram esta unidade temática.

ANEXOS

ANEXO A – Protocolo do WHOQOL-*brief*

ANEXO B – CARTA DE APROVAÇÃO DO SIPESQ/PUCRS

ANEXO C – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP – Plataforma Brasil

ANEXO A – Protocolo do WHOQOL-bref

Instruções					
Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. Por favor, responda a todas as questões. Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser sua primeira escolha. Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência as duas últimas semanas . Por exemplo, pensando nas últimas duas semanas, uma questão poderia ser:					
	Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número que melhor corresponde ao quanto você recebe dos outros o apoio de que necessita nestas últimas duas semanas. Portanto, você deve circular o número 4 se você recebeu "muito" apoio como abaixo.

	Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número 1 se você não recebeu "nada" de apoio.

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e circule no número e lhe parece a melhor resposta.

		Muito ruim	Ruim	Nem ruim nem boa	Boa	Muito boa
1	Como você avaliaria sua qualidade de vida?	1	2	3	4	5
		Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
2	Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	1	2	3	4	5

As questões seguintes são sobre **o quanto** você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.

		Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
3	Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	1	2	3	4	5
4	O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	1	2	3	4	5
5	O quanto você aproveita a vida?	1	2	3	4	5
6	Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	1	2	3	4	5
7	O quanto você consegue se concentrar?	1	2	3	4	5
8	Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	1	2	3	4	5
9	Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre **quão completamente** você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.

		Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Completamente
10	Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
11	Você é capaz de aceitar sua aparência física?	1	2	3	4	5
12	Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	1	2	3	4	5
13	Quão disponíveis para você estão às informações que precisa no seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
14	Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre **quão bem ou satisfeito** você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.

		Muito ruim	Ruim	Nem ruim nem bom	Bom	Muito bom
15	Quão bem você é capaz de se locomover?	1	2	3	4	5
		Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
16	Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	1	2	3	4	5
17	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5

18	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?	1	2	3	4	5
19	Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	1	2	3	4	5
20	Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	1	2	3	4	5
21	Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	1	2	3	4	5
22	Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	1	2	3	4	5
23	Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	1	2	3	4	5
24	Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	1	2	3	4	5
25	Quão satisfeito (a) você está com o seu meio de transporte?	1	2	3	4	5

As questões seguintes referem-se **com que frequência** você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.

		Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
26	Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	1	2	3	4	5

Alguém lhe ajudou a preencher este questionário? _____

Quanto tempo você levou para preencher este questionário? _____

Você tem algum comentário sobre o questionário?

A ANÁLISE DO WHOQOL-BREF

O módulo WHOQOL-BREF é constituído de 26 perguntas (sendo a pergunta numero 1 e 2 sobre a qualidade de vida geral), as respostas seguem uma escala de Likert (de 1 a 5, quanto maior a pontuação melhor a qualidade de vida). Fora essas duas questões (1 e 2), o instrumento tem 24 facetas as quais compõem 4 domínios que são: FÍSICO, PSICOLÓGICO, RELAÇÕES SOCIAIS e MEIO AMBIENTE.

É UM POUCO DIFERENTE DO WHOQOL-OLD. NESTE INSTRUMENTO TERÁ QUE APARECER O RESULTADO SOMENTE EM MÉDIA (1 A 5) POR DOMÍNIO E POR FACETA.

ATENÇÃO!!!

NESTE INSTRUMENTO É NECESSÁRIO TAMBÉM RECODIFICAR O VALOR DAS QUESTÕES 3, 4, 26 (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1)

AS PERGUNTAS 1 E 2 DEVERÃO APARECER DA SEGUINTE FORMA.

1 – PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA (RESULTADO EM MÉDIA 1 A 5);

2 – SATISFAÇÃO COM A SAÚDE (RESULTADO EM MÉDIA 1 A 5)

CADA FACETA É SÓ SOMAR OS VALORES DA ENTREVISTA (DE 1 A 5) E DIVIDIR PELO NUMERO DE PARTICIPANTES. FAZER UMA MÉDIA ONDE O RESULTADO VAI SER DE 1 ATÉ 5.

ABAIXO ESTÃO OS DOMÍNIOS E SUAS FACETAS CORRESPONDENTES CADA FACETA COM UM NUMERO IDENTIFICADOR CONFORME O QUESTIONARIO JÁ ENVIADO.

Domínios e facetas do WHOQOL-bref.

Domínio 1 - Domínio físico

3. Dor e desconforto AQUI DO LADO VAI APARECER A MÉDIA (RESULTADO)

4. Energia e fadiga EM CADA FACETA.

10. Sono e repouso

15. Mobilidade

16. Atividades da vida cotidiana

17. Dependência de medicação ou de tratamentos

18. Capacidade de trabalho

PARA CALCULAR O DOMÍNIO FÍSICO É SÓ SOMAR OS VALORES DAS FACETAS E DIVIDIR POR 7. (Q3,Q4,Q10,Q15,Q16,Q17,Q18)/7.

MESMO FORMATO DEVE SER FEITO NOS DEMAIS DOMÍNIOS.

Domínio 2 - Domínio psicológico

5. Sentimentos positivos

6. Pensar, aprender, memória e concentração

7. Auto-estima

11. Imagem corporal e aparência

19. Sentimentos negativos

26. Espiritualidade/religião/crenças pessoais

PARA CALCULAR O DOMINIO PSICOLOGICO É SÓ SOMAR OS VALORES DAS FACETAS E DIVIDIR POR 6. (Q5,Q6,Q7,Q11,Q19,Q26)/6

Domínio 3 - Relações sociais

20. Relações pessoais

21. Suporte (Apoio) social

22. Atividade sexual

PARA CALCULAR O DOMINIO RELAÇÕES SOCIAIS É SÓ SOMAR OS VALORES DAS FACETAS E DIVIDIR POR 3. (Q20,Q21,Q22)/3

Domínio 4 - Meio ambiente

8. Segurança física e proteção

9. Ambiente no lar

12. Recursos financeiros

13. Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade

14. Oportunidades de adquirir novas informações e habilidades

23. Participação em, e oportunidades de recreação/lazer

24. Ambiente físico: (poluição/ruído/trânsito/clima)

25. Transporte

PARA CALCULAR O DOMINIO MEIO AMBIENTE É SÓ SOMAR OS VALORES DAS FACETAS E DIVIDIR POR 8. (Q8,Q9,Q12,Q13,Q14,Q23,Q24,Q25)/8

TODOS OS RESULTADOS VÃO SER EM MÉDIA TANTO NO DOMINIO QUANTO NAS FACETAS. QUANTO AOS RELATORIOS MESMO FORMATO DO WHOQOL-OLD.

OPÇÃO PARA IMPRIMIR PARA ALUNOS O RELATORIO COMPLETO (COM DOMINIO, AS FACETAS, AS PERGUNTAS UM E DOIS E A CLASSIFICAÇÃO necessita melhorar (quando for 1 até 2,9); regular (3 até 3,9); boa (4 até 4,9) e muito boa (5)) E RESUMIDO COM OS RESULTADOS DAS QUESTOES UM E DOIS necessita melhorar (quando for 1 até 2,9); regular (3 até 3,9); boa (4 até 4,9) e muito boa (5).

OS DADOS TABULADOS DEVEM SER COMPATIVEIS PARA IMPORTAÇÃO PARA O EXCEL, CASO SEJA NECESSÁRIO.

Fonte: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE / DIVISÃO DE SAÚDE MENTAL / GRUPO WHOQOL / VERSÃO EM PORTUGUÊS DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA (WHOQOL) 1998.

O WHOQOL-bref é uma propriedade da Organização Mundial da Saúde. O Dr. Marcelo Pio de Almeida Fleck é o coordenador do projeto no desenvolvimento da escala WHOQOL - versão em português. Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal.

As orientações sobre o desenvolvimento da versão em português do WHOQOL-bref e suas propriedades psicométricas estão disponíveis no sítio eletrônico:
<http://www.ufrgs.br/psiquiatria/psiq/whoqol84.html>

ANEXO B – Carta de Aprovação do SIPESQ/PUCRS**SIPESQ**

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 7903

Porto Alegre, 28 de março de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "Educação Física Escolar Somática: significações juvenis sobre Corpo/Soma, Saúde e Qualidade de Vida". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

ANEXO C – Parecer de Aprovação da Pesquisa – CEP -

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Física Escolar Somática: significações juvenis sobre Corpo/Soma, Saúde e Qualidade de Vida

Pesquisador: Andreia Mendes dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77244617.2.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.395.286

Apresentação do Projeto:

O projeto EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA: SIGNIFICAÇÕES JUVENIS SOBRE CORPO/SOMA, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA refere-se à tese de Doutorado de Fábio Soares da Costa, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades, sob orientação da Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa, que tem por tema a Educação Física Escolar Somática e sua contribuição, como proposta teórico-metodológica, para as significações do corpo e da qualidade de vida relacionada à saúde, tem por objetivo específico analisá-la como componente do currículo da educação básica e ensino médio no Brasil e no estado do Maranhão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos. As atividades físicas são exercícios de fácil assimilação, execução e compreensão e, portanto, não provocarão restrição a qualquer condição física dos estudantes. As condições individuais, específicas de forma corporal, condicionamento cardiorrespiratório, IMC elevado ou qualquer outra não são impedimentos, como também não são considerados fatores de risco para a participação na pesquisa. Está registrado que os participantes que apresentarem limitações à autonomia de execução e participação terão em seu favor medidas cabíveis de proteção em sua situação peculiar. Os benefícios envolvem o desenvolvimento de uma nova

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 2.395.286

percepção sobre qualidade de vida relacionada à saúde.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A amostra para análise será composta por participantes jovens, entre 15 e 29 anos, estudantes do 1o. ao 3o. ano do ensino médio de uma escola de Caxias-MA. Aproximadamente 1.084 estudantes serão submetidos à avaliação de Qualidade de Vida Relacionada à Saúde e um subgrupo de 30 participantes atenderão às aulas de Educação Física Escolar Somática por 5 meses. Esse grupo será formado por 10 estudantes de 15 a 19 anos; 10 estudantes de 20 a 24 anos e 10 estudantes de 25 a 29 anos. A coleta de dados será realizada em três momentos, sendo o primeiro, antes das aulas de Educação Física Escolar Somática; o segundo, durante as aulas e o terceiro, após as aulas. Os procedimentos de coleta envolverão a formação de grupos focais e a aplicação do protocolo WHOQ OL-bref.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

- Folha de rosto da CONEP;
- carta de conhecimento e autorização do responsável pelo local onde a pesquisa será realizada;
- projeto;
- carta de aprovação da Comissão Científica da Escola de Humanidades;
- currículo lattes dos pesquisadores;
- orçamento;
- Termos de Assentimento;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466 de 2012, nº 510 de 2016 e Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
 Bairro: Partenon CEP: 90.519-900
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 2.395.286

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_908341.pdf	18/09/2017 18:00:34		Aceito
Outros	curriculolattesFabioSoaresdaCosta.pdf	18/09/2017 17:59:41	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
Outros	curriculolattesAndreiaMendesdosSantos.pdf	18/09/2017 17:59:08	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
Outros	cartaRespostaPendenciasdoc.pdf	18/09/2017 17:58:35	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
Outros	CARTAENCAMINHAMENTOCEPPUCRSDOC.pdf	18/09/2017 17:57:58	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodePesquisadorasAndreiaeFabio.pdf	27/07/2017 08:30:22	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAndreia.pdf	27/07/2017 08:29:09	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
Brochura Pesquisa	DocUnificadoSIPESQ_CEP.pdf	19/07/2017 18:53:20	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
Brochura Pesquisa	CartaAprovacaoSIPESQPUCRS.pdf	19/07/2017 18:52:59	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	19/07/2017 18:46:59	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/07/2017 18:46:38	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjTeseFabioSoaresCEP.pdf	19/07/2017 18:44:52	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
Orçamento	OrcamentoFabioSoares.pdf	19/07/2017 18:42:42	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoparapesquisaFabioSoares.pdf	19/07/2017 18:39:59	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito
Cronograma	CronogramaFabioSoares.pdf	19/07/2017 18:37:59	FABIO SOARES DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria Acadêmica
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: proacad@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/proacad