

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS SIGNIFICAÇÕES DE CORPO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO ENSINO MÉDIO

SOMATIC SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE MEANINGS OF BODY, HEALTH AND
QUALITY OF LIFE IN HIGH SCHOOL

EDUCACIÓN FÍSICA ESCUELA SOMÁTICA: APORTES A LOS SIGNIFICADOS DE CUERPO, SALUD Y CALIDAD DE
VIDA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Fábio Soares da Costa¹
Andreia Mendes dos Santos²

Resumo: A Educação Física é uma área do conhecimento interdisciplinar e a educação somática pode contribuir para a sua construção epistemológica. Por isso, objetiva-se compreender como a Educação Física Escolar Somática, enquanto proposta teórico-metodológica, contribui para melhoria da qualidade de vida relacionada à saúde e para as significações de corpo, saúde e no currículo escolar do ensino médio. Desenvolve-se uma pesquisa-ação mista que analisa a qualidade de vida de 356 estudantes de ensino médio regular e as narrativas de 36 destes, que praticaram a Educação Somática por 5 meses. As aulas proporcionaram uma elevação nos níveis de qualidade de vida dos estudantes, além de promover ressignificações positivas em relação aos conceitos de corpo e saúde. Assim, conclui-se que esse conjunto teórico-metodológico é educativo e produz sentido de atenção ao cuidado de si e da saúde.

Palavras-chave: Corpo. Educação Física. Somática.

Abstract: Physical Education is an area of interdisciplinary knowledge that has its epistemology in a clear process of construction, so this proposal, that of a style of thinking still marginalized in school - somatics. The objective was to understand how Somatic School Physical Education (EFES), as a theoretical-methodological proposal, contributes to the meanings of body, health and health-related quality of life in the high school curriculum. A mixed action research was developed with the analysis of HRQoL (n=356) through the WHOQOL-bref and the Content Analysis of the narratives of 36 students, before and after a pedagogical intervention of 63 EFES classes. It was concluded that this theoretical-methodological set is educational, it produces a sense of attention to the care of the self and health. It enhances a pedagogy for teaching self-care in its physical, psychological, social and environmental aspects.

Keywords: Body. Physical Education. Somatics.

Resumen: La Educación Física es un área de conocimiento interdisciplinario y la educación somática puede contribuir a su construcción epistemológica. Por lo tanto, el objetivo fue comprender cómo la Educación Física Escolar Somática, como propuesta teórico-metodológica, contribuye a mejorar la calidad de vida relacionada con la salud y con los significados del cuerpo, la salud y en el currículo de la enseñanza media. Se desarrolló una investigación de acción mixta que analizó la calidad de vida de 356 estudiantes de secundaria regular y las narrativas de 36 de ellos, practicantes de Educación Somática durante 5 meses. Las clases propiciaron un aumento en los niveles de calidad de vida de los estudiantes, además de promover resignificaciones positivas en relación a los conceptos de cuerpo y salud. Así, se concluyó que este conjunto teórico-metodológico es educativo y produce un sentido de atención a sí mismo y cuidado de la salud.

Palabras clave: Cuerpo. Educación Física. Somáticos.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, Brasil. fabiocosta@ufpi.edu.br. <https://orcid.org/0000-0003-0790-6916>

² Professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. andrea.mendes@pucrs.br. <https://orcid.org/0000-0001-7013-0239>

INTRODUÇÃO

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 afetiva, cognitiva e sociocultural (BRASIL, 1998; BRASIL, 1997; BRASIL, 2001). Abrange objetivos, conteúdos e critérios de avaliação específicos, sendo desenvolvida, atualmente, com base em práticas corporais a partir de vivências em unidades temáticas como jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018).

Nestes tempos, a EFE tem seu currículo orientado por atravessamentos entre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as 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, 2018).

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 (DARIDO, 2001; CAPES, 2013). Contudo, ainda mantém um forte caráter biomédico e 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 (DARIDO, 2008) que, aqui, são os que nos interessam como mediação pedagógica a

desenvolver: em que representações de corpo, saúde e Qualidade de Vida (QV) podem promover significações fisiológicas e subjetividades relacionadas a uma perspectiva holística e do soma³.

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. Observamos que, na prática, o currículo escolar do ensino médio brasileiro que privilegia práticas esportivas, voltado para o desenvolvimento técnico-esportivo, para a ginástica formativa e para as manifestações expressivas que, em menor grau, consideram o corpo como somático (sensível, pensante, subjetivante), *locus* de compreensão, subjetivação e promoção de saúde e QV (CARVALHO JUNIOR, 2019; ILHA, 2020).

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, por um conjunto de conteúdos, métodos e técnicas que denominamos, neste estudo, de Educação Física Escolar Somática (EFES). Desta forma, também refletimos sobre que promoções relacionadas à saúde geral e QV, a Educação Somática (ES), como um conjunto de técnicas, abordagens pedagógicas e discussões, pode produzir em jovens escolares de ensino médio.

Assim, esta pesquisa se justifica pela intensidade com que os conceitos, significações e emergências entre corpo, saúde e QV circulam no ambiente escolar,

³ 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”.

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).

Também, assim como Furtado (2020), ao tratar dos princípios e finalidades das práticas corporais na Educação Física Escolar, como Costa e Ramalho (2020), ao pesquisarem os sentidos de corporeidade nas aulas de Educação Física, entendemos que esta investigação é necessária para o tensionamento do paradigma dualístico cartesiano de corpo. E, ainda, para inserir a Educação Somática na paleta de conteúdos curriculares possíveis da Educação Física Escolar, sobretudo para a compreensão do lugar da consciência corporal, que é promovida pelas práticas somáticas, no desenvolvimento das atividades educativas na escola. Isto porque esse campo ainda é marginalizado, como estilo de pensamento, pelo coletivo de pensamento da Educação Física no Brasil.

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. Enquanto processo, a educação deve considerar, cada vez mais, estilos de pensamento não modais propostos, como no presente estudo, para a Educação e a Educação Física. Em tese, esses campos devem considerar a Educação Somática como conteúdo e práticas que contribuem para ressignificações positivas

sobre o soma, a saúde e a QV de jovens em suas trajetórias durante as aulas de EFE.

Uma das maiores motivações para desenvolver essa investigação é a de que a pesquisa científica, como processo de construção do conhecimento, fortalecimento ou tensionamento epistemológico de coletivos de pensamento (FLECK, 2010), sobre ou da educação, precisa considerar atentamente 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.

Neste sentido, a partir da premente necessidade de propor um conjunto de mediações pedagógicas como componente curricular da EFE; de melhorar os níveis de Qualidade de Vida Relacionada à Saúde (QVRS); e de ressignificar, positivamente, as relações desses jovens escolares com o seu próprio corpo, como soma, definimos como o núcleo do nosso problema de pesquisa 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?

Esta construção e constituição aconteceu a partir de rigorosa análise das significações de corpo, saúde e QV de um grupo de jovens escolares. Para este processo investigativo, formulamos nosso objetivo de pesquisa que considerou o desenvolvimento de uma EFE mais potente de devir, monista e holística. Essa perspectiva consolida-se em compreender como a

Educação Física Escolar Somática (EFES), enquanto proposta teórico-metodológica, contribui para a melhoria da qualidade de vida relacionada à saúde e para as significações de corpo e saúde de estudantes de Ensino Médio, podendo ser considerada um conjunto de atividades físicas, mediação pedagógica, vivência somática de autopercepção do soma no cotidiano escolar do ensino médio.

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 comparados a resultados obtidos em aferição prévia ao processo de intervenção da EFES – antes de sua aplicação. Também, observamos que as significações sobre seus corpos juvenis se modificaram, tanto aquelas baseadas em autopercepção mais sensível, vibrátil e consciente, como as relacionadas aos níveis de percepção corporal, narrados antes do desenvolvimento das aulas de EFES. Essas mudanças, porém, ocorreram de forma diversa, pois as individualidades manifestas apresentaram níveis diferentes de mudanças, mas, em maioria, de forma positiva.

UM BREVE RESGATE CONCEITUAL

Sobre a Educação Física Escolar e o Corpo

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 pela comunidade científica como necessário de abandono, contudo, ainda em prática cotidiana nas escolas brasileiras

(DARIDO, 2008). Todavia, nas discussões sobre a educação para a saúde e sua relação com a promoção da saúde, pensamos ser preciso, ainda, avançar. Assim, precisamos delinear aspectos importantes sobre corpo, saúde e QV que, provisoriamente, possam ancorar nossas discussões na relação com a EFES que propomos logo mais à frente.

Para realizar um exercício reflexivo e estudar as relações de transversalidade entre 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?

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 tornará possível a busca por uma diferenciação que nos faz perceber nossa singularidade e 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 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007).

Central em nossa pesquisa e nuclear nas relações sociais, econômicas e políticas de nosso tempo, o corpo 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 (2017), quando enuncia que a consciência corporal do corpo próprio é o resultado de um investimento do corpo pelo poder, materializado pelas

ginásticas, valorização da musculação e da estetização da beleza corporal.

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 (2017) dizia – para ser apresentado o corpo precisa ser 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 a 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 de 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 (SANTAELLA, 2004).

Essas 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. É a emergência/legitimação de um novo paradigma, que envolve a discussão sobre inclusão e igualdade, vem ganhando espaço (BRASIL, 1998).

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 (PEREIRA; CERIGATTO, 2021). E, nessa construção, o corpo é um vetor importantíssimo. Por isso, esta pesquisa foi 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 QV devem ser cada vez mais exploradas. O corpo e suas relações com a saúde e a 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 dismantlar a tradição impositiva, conservadora e sectária dos modelos de corpo colonizados pela prática esportiva reinante no ensino médio escolar.

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 (ADAD; BARROS JÚNIOR, 2012). 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 este 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 objetivo de nos aproximar dos problemas de pesquisa tensionados ao longo dessa investigação, 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 (ADAD; BARROS JÚNIOR, 2012).

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.

Sobre a Saúde e Qualidade de Vida

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

Organização Mundial de Saúde, 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 da contemporaneidade. Vivemos tempos 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 essa visão.

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 DÉJOURS (1993).

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 autoformação, em que o indivíduo é agente de sua saúde, por sua luta e criação, em perspectiva educacional permanente e comunitária.

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.

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 (BUSS, 2000) como constituintes importantes do currículo, alicerçada pelas aulas de Educação Física, que vemos como potência de discussão neste cenário de pesquisa. Por isso é que 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.

Sobre Educação Somática e Ontogenia Epistemológica

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 nossas jornadas profissionais e acadêmicas. Nossas vivências, dentro e fora da escola possibilitaram a percepção de que a escola é uma rede de relações entre sujeitos ativos, caracterizados por suas irrepetibilidades, contudo, imersos em ambiência de reproduzibilidades.

A reprodução dos movimentos, dos corpos, dos gestos, dos gostos e a inconsciência de seus constituintes marcam essa contemporaneidade da visão. Nesses 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.

Nosso direcionamento epistemológico para entender a ES é fortemente filiado às práticas, estudos e publicações da professora Gerda Alexander (1991), Thérèse Bertherat (2001), Regina Vieira (2009), Frederick Matthias Alexander (1995) 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 essa 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 QV, por todas as suas possibilidades de educação e reeducação deste complexo que consideramos o soma.

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, esse 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 esse 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.

Neste contexto, uma busca exploratória bibliográfica fez com que identificássemos as linhas teórico-práticas/disciplinas que possuem, em comum, princípios de Educação Somática. Identificamos 24 técnicas, métodos ou abordagens. Todavia, ao compreender que a amplitude de perspectivas teóricas e

práticas inviabilizaria sua aplicação na intervenção pedagógica que planejamos para nossas aulas, esclarecemos que o conjunto de exercícios/movimentos utilizadas nessa pesquisa foi orientado por cinco disciplinas deste conjunto: 1) Técnica Alexander; 2) Eutonia; 3) Ginástica Holística; e 4) Antiginástica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Essa investigação foi construída metodologicamente sobre o alicerce de pressupostos quantitativos e qualitativos. 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”.

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, no estado do Maranhão, que atendeu a 1.066 alunos nos três turnos em 2018. Os sujeitos da pesquisa foram jovens estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 15 e 29 anos, estudantes 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), pois utilizamos o juízo particular de convencimento dos estudantes jovens que estivessem cursando alguma das três séries do ensino médio, de maneira a apresentar uma representatividade subjetiva

sobre os temas abordados a partir de atividades que foram realizadas.

Nesta perspectiva, planejamos um conjunto de atividades pedagógicas que foi desenvolvido durante o ano de 2018 (de abril a agosto) como aulas de EFE. Essas 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, inter-relacionados (THOMAS, NELSON, SILVERMAN, 2012).

A produção e coleta de dados 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, após a realização de todas as aulas, obedecendo à ordem, ao tipo de avaliação, ao número de alunos pesquisados e ao procedimento correspondente.

O segundo aspecto, qualitativo, foi desenvolvido por meio da Análise de Conteúdo Categrorial (ACC), preconizada por Laurence Bardin (2016). Analisamos 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; e nos dá sentido, significância e segurança para o alcance dos objetivos pretendidos pela pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida respeitando integralmente as orientações e cuidados éticos estabelecidos pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Envolveu a avaliação e aprovação da Comissão Científica da Escola de Humanidades (com sua inscrição do SIPESQ) e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/PUCRS, sendo aprovada pela Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS sob o Parecer nº 7903, de 28 de março de 2017, assim como pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/PUCRS conforme Parecer nº 2.395.286, de 23 de novembro de 2017.

Este artigo apresenta a síntese da Tese de Doutorado com título homônimo, desenvolvida pela linha de pesquisa Pessoa e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, já defendida e aprovada em dezembro de 2018 e arquivada no repositório TEDE sob o endereço: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8390/2/F%C3%81BIO%20SOARES%20DA%20COSTA.pdf>.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas de Educação Somática (também denominadas de oficina) foram realizadas em dois dias da semana (segundas e quarta-feiras), em dois turnos (matutino e vespertino), das 8h30 às 10h e das 16h às 17h30. Os alunos assistiram às aulas no contraturno do seu horário regular e a carga horária total delas foi de 84 horas: 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.

Todos os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar, pelo menos, 41 horas de aulas de EFES e foi constituído o

GRUPO OFICINA com todos aqueles que frequentaram as aulas – 36 alunos. Para fins de comparação dos efeitos das aulas de EFES foi constituído um outro grupo: este de 356 alunos que não frequentaram as aulas de EFES, denominado GRUPO CONTROLE.

A avaliação da QVRS e das representações de corpo e saúde foi realizada antes e após o desenvolvimento das aulas de EFES que aconteceram durante cinco meses. Essa avaliação constituiu nossa análise dos dados que foi desenvolvida a partir de dois aspectos: quantitativo e qualitativo. O primeiro foi através do protocolo WHOQOL-*bref* (KLUTHCOVSKY; KLUTHCOVSKY, 2009), que é constituído de 26 perguntas e que 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.

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-*bref*. Além disto, calculamos o Teste *t* (para dados pareados) nos Teste 1 e 2 para o Grupo Controle 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-*bref*, 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 os do 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 Gordiaet *al* (2009) que pesquisou 49 estudantes de 14 a 19 anos da rede particular de ensino da cidade de Curitiba, no Paraná, 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, no estado de São Paulo, 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 Gordiaet *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 à 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. É a partir destas constatações que nossa tentativa de avaliar se as aulas de EFES contribuem para a melhoria da QV ganham fundamento e justificativa de pesquisa.

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.

Essa 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 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	GRUPO CONTROLE		Teste <i>t</i> (<i>P</i>)	GRUPO OFICINA		Teste <i>t</i> (<i>P</i>)
	Média ± DP			Média ± DP		
DOMÍNIOS	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.

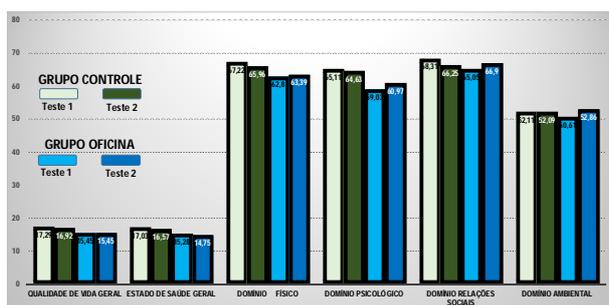
* O nível de QV relacionado ao Domínio Relações Sociais do Grupo Controle diminuiu, significativamente, no Teste 2 quando comparado ao Teste 1.

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.

A avaliação da QVRS, realizada através do Protocolo WHOQOL-*bref*, promoveu a percepção de mudanças positivas na QVRS dos estudantes que praticaram EFES durante cinco meses. Os resultados mostram que, numericamente, os níveis de qualidade de vida dos estudantes que realizaram as aulas de EFES, em todos os seus domínios, foram majorados após as aulas de EFES, enquanto houve uma diminuição, também, em todos os domínios, dos níveis de qualidade de vida dos alunos que, no mesmo período, não

realizaram as atividades propostas. Após quatro meses de intervalo entre os Testes 1 e 2, conforme o gráfico, podemos perceber isso.

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.

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 jovens pesquisados.

Assim, esses resultados apontam para a compreensão de que as aulas de EFES desenvolvidas no C.E.I.P contribuíram para o

processo educacional, constituindo-se como 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 (corporeamente/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.

A análise qualitativa que compõe esta investigação 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-*bref*, 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: 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.

O Corpo: protagonista da percepção, expressão que nomeia essas características de domínio físico dos estudantes, 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 produzidos nesta contemporaneidade.

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 essa assertiva ao significativo

aumento de unidades temáticas positivas, relacionadas ao domínio físico. Proporcionalmente a este fato, também identificamos a significativa redução de unidades temáticas negativas em todos os domínios após as aulas de EFES.

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, diversas narrativas apresentaram 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).

A categoria de análise relacionada ao domínio psicológico da QVRS, construída pelas narrativas dos jovens 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.

Assim, as enunciações positivas relacionadas ao domínio psicológico da QVRS que observamos são resultado, também, das aulas de EFES, à medida que estas estimularam os estudantes a perceberem 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 autorrespeito 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.

Quando pensamos em **“Corpos em relação: o soma social”**, percebemos que 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 à 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 jovens 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 após as aulas. Por isso, inferimos que a busca por uma sociabilidade positiva foi um fator motivador para a adesão às aulas de EFES.

Para tratar sobre as mudanças observadas das subjetividades juvenis, com a experiência somática sobre o domínio ambiental de sua QVRS, nominamos 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.

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. Desse postulado algumas enunciações juvenis puderam ser relacionadas a este ambiente educacional positivo.

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.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOMÁTICA

A EFES é desenvolvida nas aulas e proposta nesta investigação como conjunto teórico-metodológico possível para as aulas de Educação Física na escola, possui 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.

Esses processos de descoberta, de consciência corporal, de percepção da inteligência que o corpo possui, evidenciados nos resultados desta investigação, são a mais evidente contribuição da Educação Somática como processo educacional (não do corpo biológico, mas dosoma) em uma perspectiva holística e monista, como vimos com os resultados apresentados neste estudo. A resignificação 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 resignificou com as aulas de EFES instauradas, pois como Alexander pensava, o mau uso de si é cotidiano, sistemático, com o desenvolvimento de hábitos nocivos de fazer-se mal (ALCÂNTARA, 1997).

Nosso entendimento 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. Contudo, podemos estar nos questionando sobre que função/papel/benefício a experiência somática exerce na educação formal dos estudantes, 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, pois: 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 mau 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 desconectá-los e como modificá-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; aprendemos a reconhecer as sensações de auto-organização do nosso corpo.

E o que, empiricamente, os estudantes aprenderam com sua experiência somática? Alguns relatos estudantis fundamentam as respostas para esta questão, a exemplo:

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 levantadas. 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)**.

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 estudantes, 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 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 e do (re)conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aponta, por seus resultados, que as aulas de EFES promovem melhoria da Qualidade de Vida Relacionada à Saúde – QVRS dos jovens pesquisados. Os níveis de qualidade de vida relacionados aos seus aspectos físico, psicológico, social e ambiental foram majorados após as aulas de EFES, havendo, também, uma diminuição em todos os domínios, dos níveis de qualidade de vida dos alunos que, no mesmo período, não realizaram as atividades propostas

durante os cinco meses de intervenção pedagógica.

O estudo dos conteúdos enunciativos juvenis geraram as 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. Tais resultados nos fizeram inferir que as aulas de EFES contribuíram para a incorporação da atenção e sensibilização da estrutura musculoesquelética dos estudantes; apontaram o caminho para o respeito ao próprio tempo e ao entendimento de que todos temos tempos diferentes, para o respeito à sua autoimagem com a apropriação de si mesmos e para o contato consciente que mantém a atenção em si e o reconhecimento do outro sem se perderem no projeto deste outro, apenas respeitá-lo.

Neste contexto, concluímos que as aulas de Educação Física Escolar Somática – EFES promovem, nos jovens, uma autorregulação viva em suas dimensões física, psíquica e emocional. Percebemos 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.

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.

As aulas de EFES melhoram a qualidade de vida de jovens e possibilitam a ressignificação positiva dos conceitos de corpo e saúde desses jovens. 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.

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 à 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. Assim, 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.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; BARROS JÚNIOR, Francisco de Oliveira (Org.).

Corpografia: multiplicidades em fusão. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

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.

ALVES, Marcelo José. **A educação física no contexto escolar: interdisciplinarizando o conhecimento e construindo os saberes:** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTHERAT, Thérèse. **O correio do corpo: novas vias da antiginástica.** 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Tradução de Estela dos Santos Abreu)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 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, 1998.

_____. **Resolução n.º 218, de 06 de março de 1997.** Diário Oficial n. 83, Brasília, DF, 05 abr. 1997. Seção 1, p. 1.

_____. 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.

_____. **Parecer CNE/CEB 16/2001**. Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Publicado no Diário Oficial da União de 3/12/2001, Seção 1, p. 9, 2001.

BRIEGHEL-MÜLLER, Gunna. **Eutonia e relaxamento**. São Paulo: Summus, 1998. (Tradução de Cíntia Ávila de Carvalho).

BUSS, Paulo Marchiori. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Cien. Saude Colet.**, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de *et al.* Os conteúdos do currículo da educação física escolar. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jul. 2019, p. 02-23.

CAPES. **Documentos de área 21 – Educação Física**. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/21_efis_docsrea_2016.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

COSTA, Heide Pereira; RAMALHO, Carla Chagas. Corporeidade nas aulas de Educação Física de uma escola no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. **Revista Educar Mais**. v. 4, n. 2, 2020.

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.

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.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, [1935] 2010. (Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

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.

_____. 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.

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.

ILHA, Franciele Roos da Silva. O dispositivo da esportivização da educação física escolar:

condições de emergência e função estratégica. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.10 – 2020.

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.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NAHAS, Marcus Vinícius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2001.

PEREIRA, Mara Dantas; CERIGATTO; Mariana Pícaro. Culto ao corpo e suas formas de disseminação através das mídias: uma revisão integrativa no olhar da Educação Física. **Revista Educar Mais**. v. 5, n. 2, 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e comunicação: sintomas da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

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.

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.

SIMEÃO, Sandra Fiorelli de Almeida Penteado et al. Qualidade de vida de estudantes do ensino médio. **SALSUVITA**, Bauru, v. 31. n. 2, p. 153-168, 2012.

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)

VIEIRA, Regina. **Técnica de Alexander: postura, equilíbrio e movimento**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2009.