

CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO

Uma possibilidade
de intervenção pedagógica
nas aulas de educação física
no ensino médio

ALISON PEREIRA BATISTA



ALISON PEREIRA BATISTA

CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO

**Uma possibilidade
de intervenção pedagógica
nas aulas de educação física
no ensino médio**

IFRN
Editora ■■■■

Natal, 2014

Presidenta da República **Dilma Rousseff**
Ministro da Educação **Renato Janine Ribeiro**
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica **Marcelo Machado Feres**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Norte**

Reitor **Belchior de Oliveira Rocha**
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **José Yvan Pereira Leite**
Coordenador da Editora do IFRN **Paulo Pereira da Silva**
Conselho Editorial **André Luiz Calado de Araújo**
Dante Henrique Moura
Jerônimo Pereira dos Santos
José Yvan Pereira Leite
Samir Cristino de Souza
Valdenildo Pedro da Silva

Todos os direitos reservados

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Sebastião
Fernandes do Campus Natal Central do IFRN.

B333c Batista, Alison Pereira.

Conhecimentos sobre o corpo : uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de educação física no ensino médio. / Alison Pereira Batista. – Natal : IFRN, 2014.
188 p. ; il. color.

ISBN: 978-85-8333-089-9

1. Educação física – Ensino médio. 2. Educação Física – Estudo e ensino. 3. Esportes na escola. 4. Corpo – Educação física. I. Título.

CDU 796

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Lenart Veríssimo do Nascimento

REVISÃO LINGUÍSTICA

Pedro Henrique Grizotti

CONTATOS

Editora do IFRN
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763
Email: editora@ifrn.edu.br

AGRADECIMENTOS

Este livro, por ter sido fruto primordial de minha dissertação de mestrado defendida em 2013 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, devota sinceros agradecimentos a vários personagens que estiveram ao meu lado durante essa caminhada tão importante em minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Nesse sentido, não poderia deixar de agradecer ao Professor José Pereira de Melo, pois este escrito representa o nosso esforço coletivo, sem suas sábias orientações não teríamos alcançado nossos objetivos. À professora Maria Aparecida Dias por todas as contribuições, pois suas observações foram imprescindíveis e que contribuíram significativamente para a construção deste escrito. À professora Suraya Cristina Darido por fomentar discussões importantes e ajustes fundamentais. Aos amigos e colaboradores da intervenção pedagógica, Moaldecir Freire (massagem) e Cícero Tavares (corpo e deficiências), vocês também contribuíram sabiamente. Aos alunos e alunas do IFRN campus Parnamirim, especialmente as turmas que participaram efetivamente desta pesquisa. Sem vocês, este trabalho não faria sentido. Às direções geral, acadêmica e administrativa do campus Parnamirim pelo apoio em todos os sentidos às ações deste componente curricular na escola. E ao IFRN que possibilitou a publicação deste livro.

DEDICATÓRIA

Dedico este livro às razões do meu viver: Minha mãe Maria das Neves, minha querida esposa Neguinha, e meus filhos amados Mimim e Teteu. O fruto desta produção é POR e PARA vocês! Saibam que todos os dias vocês me ensinam a ser pai, filho, esposo, educador e principalmente, a ser um Ser Humano mais feliz e mais fraterno... Amo VOCÊS!!!

CURRÍCULO DO AUTOR

Alison Pereira Batista é professor de Educação Física (2002) com especialização em Pedagogia do Movimento (2003) e Mestrado em Educação (2013). Tem toda a sua formação vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN das disciplinas Educação Física e Qualidade de Vida e Trabalho. É também, membro dos grupos de pesquisa: Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM/UFRN). Seus campos de interesse acadêmico e profissional estão relacionados à Educação Física escolar, principalmente aos aspectos metodológicos. Tem investido atualmente no uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação para o ensino da Educação Física na escola. Além disso, é amante e multiplicador de um esporte ainda pouco difundido no Brasil e no Rio Grande do Norte, o Badminton.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Corpo-máquina. <http://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2013/05/globo-reporter-revela-detalhes-do-fantastico-corpo-humano.html> (18/05/2013)

Imagem 02 - Slide da aula 2. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 03 - Exemplo de resposta reducionista sobre corpo. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 04 – Slide sobre a nossa totalidade corporal. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 05 – Dinâmica do varal de fotos. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 06 - Slide da aula 3. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 07 – Facebook – Curiosidade. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 08 –Confecção de cartazes. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 09 – Cartaz – Beleza é igual a branco? BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 10 – Exposição dos cartazes. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 11 – Discussão no grande grupo. OLIVEIRA, Juciê Franco de (2013)

Imagem 12 – Pose 1. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 13 – Pose 2. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 14 – Ajustes da silhueta 1. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 15 - Ajustes da silhueta 2. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 16 – Comparação com silhueta 1. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 17 - Comparação com silhueta 2. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 18 – Mobilidade corporal em sala. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 19 – Facebook – envolvimento com os conteúdos. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 20 – Sensibilização corporal. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 21 – Massagem – Técnica de amassamento. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 22 – Facebook – depoimento sobre a aula de massagem. BATISTA,
Alison Pereira (2013)

Imagem 23 – Facebook – depoimento sobre o trabalho desenvolvido. BATISTA,
Alison Pereira (2013)

Imagem 24 – Deficiências Físicas – sorteio. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 25 – Primeiras dificuldades. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 26 – Exclusão dos deficientes visuais. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 27 – Tateando as pistas. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 28 – Criatividade. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 29 – Servidor colaborador. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 30 – Biomecânica – elevação dos calcanhares. CARDOSO, Mateus Hugo da Silva
(2013)

Imagem 31 – Verificação da frequência cardíaca. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 32 – Fisiologia - corrida. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 33 – Seminário – Encenação. BATISTA, Alison Pereira (2013)

Imagem 34 – Apresentação dos portfólios. BATISTA, Alison Pereira (2013)

PREFÁCIO

O trabalho do professor Alison Batista é bastante inovador, pois até então não havia conhecido um professor de Educação Física que agregasse dois aspectos interessantes para consolidar essa disciplina como componente curricular na educação básica, no seu caso específico, no Ensino Médio Integrado.

O primeiro aspecto diz respeito à necessidade de implementação de práticas pedagógicas que esclarecessem para os estudantes qual é a função da Educação Física na escola, por meio de aulas que são cenários de aprendizagens e não meramente espaços para gastar o tempo livre no qual, em linhas gerais, parece que nada se aprende.

O segundo aspecto reside na capacidade intuitiva de Alison em aliar o primeiro aspecto ao encontro de uma linguagem pedagógica sintonizada com os anseios da juventude, tendo como parâmetro as mídias para estabelecer um diálogo profícuo com os aprendentes. Tal fato, a meu ver, constituiu uma teia de comunicação em que a teoria se manifesta na prática e a prática alimenta a teoria numa relação dialética que impulsionou o alunado ao envolvimento pleno com as atividades desenvolvidas no decorrer das aulas.

Neste sentido, recordo-me de Hugo Assmann quando discute o cerne pedagógico da qualidade na educação, em seu emblemático livro *Metáforas novas para reencantar a educação*, ao afirmar que “a referência central para conferir se um tipo de educação está atingindo níveis aceitáveis de qualidade é obviamente o processo pedagógico em si mesmo. E o cerne do processo pedagógico deve se localizado nas experiências do prazer de estar conhecendo, nas experiências de aprendizagem que são vividas como algo que faz sentido para as pessoas envolvidas e é humanamente gostoso, embora possa implicar também árduos esforços. Não basta melhorar a qualidade do ensino, a questão de fundo é melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem” (Assmann, 2001, p. 185). Sendo

assim, não restam dúvidas de que o trabalho de Alison mostra-nos uma intervenção pedagógica de qualidade que fica como legado para a Educação Física brasileira.

Sendo assim, temos uma obra composta por quatro capítulos que se articulam, tendo como pano de fundo o conhecimento do corpo e a aprendizagem nas aulas de Educação Física. Neste propósito o autor apresenta-nos, no primeiro capítulo do livro, intitulado “Reflexões sobre o corpo, aprendizagem e Educação Física”, uma interessante incursão conceitual sobre as concepções de corpo e de aprendizagem que nortearam as intervenções pedagógicas realizadas no IFRN – Campus Parnamirim/RN, bem como convida o(a) leitor(a) para uma viagem pela história do corpo que vai além do pensamento cartesiano, acessando a ideia de corpo como fenômeno biocultural.

No segundo capítulo, denominado “Conhecimentos sobre o corpo: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no ensino médio”, o autor descreve a intervenção pedagógica realizada, expondo de forma fundamentada e bem dialogada com vários interlocutores, inclusive com os alunos, todas as nuances da intervenção, não se privando de trazer à luz categorias fundamentais do seu processo pedagógico, como aprendizagem, corpo, criatividade, emoção e sentido. Interessante ressaltar, neste capítulo, que o autor desmistifica a ideia clássica da Educação Física brasileira de que o esporte é o único conteúdo possível de se trabalhar na escola, pois acessa os aprendentes ao universo de possibilidades pedagógicas nas quais a corporeidade viva dos estudantes é o vetor semântico de sua abordagem.

As expressões do que os estudantes aprenderam nas aulas de Educação Física são tratadas no terceiro capítulo, tendo o sugestivo título de “Aprendizagens nas aulas de Educação Física no ensino médio”, no qual o autor parte da seguinte interrogação: “O que os alunos aprenderam nas aulas de Educação Física no ensino médio, durante o primeiro bimestre de 2013?”. As respostas são emblemáticas, pois as técnicas utilizadas pelo Professor Alison Batista para captar as aprendizagens dos estudantes são inovadoras no ensino de Educação Física e extrapolam o convencional, pois se tem a oportunidade de identificar as aprendizagens a partir do que cada aluno vivenciou nas aulas, sendo tudo registrado, principalmente, em forma de portfólios.

Por fim, no capítulo Ressignificando o ensino da Educação Física na escola, o autor remonta toda a trajetória do trabalho realizado, desde a ideia inicial de apresentar “uma proposta de intervenção pedagógica direcionada para as aulas de Educação Física no Ensino Médio, centrada essencialmente no conteúdo Conhecimentos sobre o corpo”, bem como ao concluir que “foi possível oferecer aos estudantes do Ensino Médio do IFRN, em Parnamirim, experiências corporais que extrapolaram os conteúdos hegemônicos da Educação Física na escola (futsal, voleibol, basquete e handebol), favorecendo a experiência de práticas corporais que não se restringissem apenas ao esporte, mas que desencadeassem reflexões pertinentes ao universo e à cultura juvenil”.

Neste sentido, convidamos todos os leitores desta obra a uma viagem encantada por um universo da prática pedagógica da Educação Física que nos encanta e nos mostra que é possível termos aulas de Educação Física em que se impregnem aprendizagens significativas nos corpos dos nossos alunos, sem perder de vista o prazer e o encantamento do ensinar-aprender-ensinar, pois como nos dizia o saudoso Paulo Freire em *Pedagogia do Autonomia*: “Ensinar exige alegria e esperança”. A alegria contida nas entrelinhas desta obra retrata o envolvimento de todos os autores envolvidos no trabalho que ora a Editora do IFRN socializa para todos nós, pois “a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (Freire, 1996, p. 72), é bem materializada nas intervenções pedagógicas aqui descritas. Quisera ter tido, como aluno do antigo ginásio, as mesmas oportunidades que os alunos de Alison Batista tiveram e têm nas suas aulas de Educação Física. Que isto não soe como amargura, mas como sopro vivo de esperança por aulas de Educação Física mais dignas da condição humana, como tão bem expõe meu sempre orientando e eterno amigo Alison Pereira Batista nesta obra.

Dr José Pereira de Melo - UFRN
Natal/RN, Setembro de 2014.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
REFLEXÕES SOBRE CORPO, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA	20
CAPÍTULO 2	
CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	48
2.1 - DELINEAMENTOS SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTUALIZANDO OS EDUCANDOS	50
2.2 - O QUE É CORPO?	58
2.3 - CORPO E APARÊNCIA	67
2. 4 - O CORPO MULTIFACETADO	86
CAPÍTULO 3	
APRENDIZAGENS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	127
3.1 - SEMINÁRIOS ARTÍSTICO E CULTURAL SOBRE CORPO	127
3.2 - OS PORTFÓLIOS	133
3.3 - OS INSTRUMENTOS AUTOAVALIATIVOS	156
CAPÍTULO 4	
RESSIGNIFICANDO O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	176
REFERÊNCIAS	181

INTRODUÇÃO

Em todos os momentos em que nos inclinamos a pensar e a escrever, optamos pelo engajamento a uma ideia, a uma causa e, por isso mesmo, nos revelamos, saindo da posição de expectadores do mundo para operarmos nele em busca de transformações (MOREIRA, 1993, p. 19).

Pesquisar é um processo instigante e desafiador que possibilita a experiência e a reflexão sobre temas que muitas vezes conhecemos apenas pelo censo comum, pela mídia, pelas rodas de conversas, mas que, de alguma forma, somos convidados a conhecê-los com maior propriedade, seja por meio de um olhar mais amplo ou, até mesmo, por uma lente mais seleta.

Na verdade, o pesquisar nos permite trilhar por caminhos desconhecidos, conflituosos, acolhedores e impactantes. Nesse sentido, estudos e pesquisas vêm sendo produzidos pela humanidade, nas mais diversas áreas do conhecimento, na tentativa de apresentar novos olhares, discutir e solucionar problemas de nosso cotidiano. Todavia, essa busca incessante pela construção do conhecimento não seria possível se não tivéssemos a capacidade de aprender e, portanto, de pesquisar.

Sabemos que a vida nos proporciona vários aprendizados, pois aprendemos em momentos de conflito, alegria, tristeza, amor, desamor, em diversos espaços como no trabalho, na igreja, na escola, com os diferentes personagens que participam da construção de nossos saberes, tais como familiares, amigos e professores. Todas as aprendizagens advindas desses contextos não seriam possíveis se não estivessem impregnadas em nosso corpo. É no corpo que somos que a aprendizagem se dá, por isso, o consideramos como espaço por excelência da aprendizagem humana.

A aprendizagem perdura pela vida inteira, e o cantor Gonzaguinha nos chama atenção para a importância do aprender permanente, quando escreveu, sabiamente, em uma das suas canções mais memoráveis “cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz” (NASCIMENTO JUNIOR, 1982). É na alegria dessa canção, que nos contagia, como também, no sentimento de sermos eternos aprendizes, que construímos este livro.

Sendo assim, este escrito abordou a aprendizagem enquanto processo corporal que transcorre em todas as etapas da vida dos seres humanos. Contudo, para o delimitarmos melhor estabelecemos como lócus a aprendizagem no espaço escolar, principalmente as discussões fomentadas sobre o componente curricular que lecionamos no IFRN, a Educação Física.

Dessa forma, evidenciamos que o nosso primeiro objetivo foi a apresentação de uma proposta de intervenção pedagógica na Educação Física para o Ensino Médio, centrada nos conhecimentos sobre o corpo. Além disso, procuramos avaliar ainda o impacto dessa intervenção na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, para aprofundarmos a nossa investigação, elaboramos algumas questões norteadoras, como por exemplo: O que os estudantes têm aprendido a respeito dos conhecimentos sobre o corpo, nas aulas de Educação Física do ensino médio, no IFRN? Quais possibilidades metodológicas podem contribuir para a vivência de aprendizagens mais significativas na Educação Física escolar, no ensino médio, considerando-se os aspectos relacionados aos conhecimentos sobre o corpo?

Esses e outros questionamentos foram propostos com o intuito de minimizar a carência de pesquisas sobre corpo e aprendizagem na Educação Física escolar, pois temos consciência de que a produção científica relativa a Educação Física no Ensino Médio ainda é bastante restrita, se comparada às produções concebidas nos ensinos infantil e fundamental. Por isso, apresentamos o nosso texto como uma contribuição para as discussões sobre corpo e aprendizagem, no âmbito do Ensino Médio na Educação Física brasileira.

Consideramos também que as discussões aqui materializadas servirão de parâmetro para outros profissionais da área de Educação e/ou Educação Física que desejem ampliar os seus conhecimentos sobre a aprendizagem enquanto um fenômeno corporal, além da possibilidade de trabalhar com alunos e alunas do Ensino Médio a partir da temática “conhecimentos sobre o corpo” em diferentes disciplinas escolares, como por exemplo, história, sociologia, filosofia, biologia, dentre outras.

A narrativa que escolhemos foi a descritiva, tendo a abordagem qualitativa como eixo metodológico principal. A pesquisa qualitativa, de acordo com os estudos de Chizzotti (1995, p.79), “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Optamos ainda pela abordagem etnográfica, pois essa estratégia pode ser considerada como um método atrativo para a área educacional, principalmente por envolver e auxiliar os professores e professoras na reflexão sobre situações vividas no processo educativo. Dessa forma, a abordagem etnográfica nos possibilitou interpretar a realidade vivida pelos alunos e alunas nas aulas de Educação Física, a partir dos fenômenos abordados.

De acordo com Martins; Theóphilo (2007, p.74), “a técnica etnográfica consiste na inserção do pesquisador no ambiente, no dia a dia do grupo investigado”. Dessa forma, procuramos estabelecer um contato com os alunos em outros espaços para além da sala de aula, como intervalos, atividades esportivas complementares oferecidas pelo *campus* no contraturno, e na rede social Facebook.

Nesse sentido, Esteban (2010, p. 163), afirma que a etnografia educacional

Contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita às pessoas responsáveis pela política educacional e aos profissionais da educação um conhecimento real

e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações, assim como a tomada de decisões.

A autora nos convoca a refletirmos sobre a etnografia educacional enquanto método de pesquisa que pode favorecer os educadores a introduzirem reformas e inovações em seus fazeres pedagógicos. Foi nessa intenção que concebemos este livro, como possibilidade de investigação e auto avaliação de nossa ação pedagógica enquanto professor-pesquisador.

Adotamos ainda, como referência as seguintes etapas metodológicas apresentadas por Trichê; Moretti-Pires (2012): definição da questão de pesquisa; o olhar do pesquisador; a amostra; coleta e análise das informações.

A definição da questão de pesquisa foi concebida durante as primeiras reflexões que geraram o estudo. Ela foi impulsionada pela constatação que tivemos, ao longo de 13 anos de experiência profissional, com relação às discussões em torno da aprendizagem dos conteúdos da Educação Física escolar.

Sempre nos inquietávamos quando perguntávamos aos nossos alunos, o que eles tinham aprendido nas aulas de Matemática, por exemplo. De acordo com o nível de escolaridade, surgiam respostas como “aprendi a calcular a área de uma figura plana ou a resolver uma equação de primeiro grau”. Então fazíamos outra pergunta: e o que vocês aprenderam nas aulas de Língua Portuguesa? Os alunos afirmavam, “estamos aprendendo sobre concordância verbal e nominal”, por exemplo. Independentemente do componente curricular, sempre existiu algum aprendizado no tocante aos conteúdos das mais diversas disciplinas.

No entanto, quando perguntávamos a esses mesmos alunos o que eles tinham aprendido nas aulas de Educação Física, muitas vezes eles não sabiam responder, ou, se respondiam, afirmavam apenas: “aprendi a jogar bola”, que também tem sua importância, mas que não deve ser compreendida como a única aprendizagem possível nas aulas de Educação Física.

Durante a realização de uma atividade diagnóstica no início do ano letivo de 2012, com os estudantes ingressantes no Ensino

Médio do IFRN, solicitamos que destacassem alguns conhecimentos que tinham aprendido em anos anteriores nas aulas de Educação Física. Várias respostas poderiam ser elencadas para discussão, porém destacamos apenas duas: aluno (a) 1 – “Na realidade eu não aprendi nada pelo motivo o qual todos os professores de Educação Física não tinham nem a coragem de dar aula. Só jogavam a bola e nós alunos ficávamos jogando”; aluno (a) 2 – “Sinceramente não deu para aprender muita coisa, pois meu professor do ano passado em atividades práticas fazia a gente correr, fazer abdominais, se aquecer e só, e se você cansasse e parasse um pouco para respirar, ele não queria nem saber, mandava continuar correndo e se parasse, ele colocava pra fora e colocava falta na chamada. Ao final de cada bimestre ele fazia uma atividade avaliativa (prova) a gente estudava só por um texto que ele dava”. As respostas declaradas pelos (as) estudantes nos revelam que, apesar da Educação Física ter avançado significativamente em questões pedagógicas nos últimos vinte anos, ainda podemos constatar, em práticas atuais, profissionais com resquícios de uma formação e prática pedagógica tecnicista e autoritária do corpo.

A constatação de repetitivos relatos negativos dos alunos com relação ao componente curricular Educação Física foi um dos elementos que influenciaram significativamente na elaboração deste livro, pois o vislumbramos como uma possibilidade de propiciar, aos alunos e ao professor-pesquisador, experiências significativas de aprendizagem em que seus corpos sejam considerados nas aulas.

O olhar do pesquisador para Trichê; Moretti-Pires (2012, p. 108-109), tem o “papel de reinterpretar as informações com uma postura de estranhamento, ou seja, como se estivesse adentrando no mundo do outro e tentando compreendê-lo”. Tendo consciência da necessidade desse estranhamento, buscamos reinterpretar as informações levantadas pelos instrumentos de coleta de informações, a partir de um olhar crítico, reflexivo e coerente enquanto pesquisador da própria ação docente.

Dessa forma, não foi possível dissociar as ações do professor-pesquisador em pessoas diferentes. Eles são dinâmicos e coexistiram num só corpo, embora em momentos distintos, de modo que, durante a realização das aulas, o professor esteve mais evidenciado,

e durante a coleta e análise dos dados coletados, o pesquisador foi o mais atuante.

A pesquisa deve ser uma ação constante e natural no ofício do professor e dos alunos, pois, Paulo Freire (1996, p. 29) destaca que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O professor-pesquisador, na perspectiva Freireana, remete-se ao ofício do ensinar, estabelecendo a pesquisa como uma categoria permanente da prática pedagógica dos professores. Concordamos com o pensamento de Paulo Freire e estamos buscando desenvolver essa competência ao longo de nossa trajetória profissional, no entanto, queremos evidenciar a existência também da compreensão do professor enquanto pesquisador acadêmico, que busca qualificar-se profissionalmente a partir do seu universo de trabalho, desenvolvendo estudos e pesquisas que venham contribuir para o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, reforçamos a nossa atuação enquanto professor-pesquisador acadêmico.

Faz-se necessário esclarecermos ainda que o nosso estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, no *campus* da cidade de Parnamirim/RN, no qual atuamos desde 2012.

Desenvolvemos a nossa intervenção pedagógica com quatro turmas de 2º ano do ensino médio integrado, totalizando 129 alunos, sendo 85 do sexo masculino e 44 do sexo feminino. Esses estudantes encontravam-se nas faixas etárias entre 15 e 18 anos e pertenciam a diversas classes sociais. Esses alunos foram acompanhados durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2013.

No que tange a coleta das informações fez-se necessário prepararmos vários documentos, dentre eles o Termo de Autorização Institucional da pesquisa, que foi submetido a aprovação da Direção Geral do campus, como também o Termo de Autorização de uso de Imagem, em que todos os responsáveis pelos alunos menores de 18 anos autorizaram o uso das fotos publicadas neste livro.

Além desses dois documentos utilizamos as anotações de nossa impressão das aulas e das conversas com todos os envolvidos na investigação por meio de um diário de campo, além da observação participante, da filmagem dos encontros, e das postagens realizadas

na rede social Facebook, na qual foram criados grupos da disciplina de Educação Física para a postagem de fotos, vídeos, comentários, dúvidas e combinados, ampliando a interação professor-alunos para além da sala de aula. E por fim utilizamos também os instrumentos avaliativos de aprendizagem (atividade diagnóstica de conhecimentos prévios, portfólios e a ficha de auto avaliação da disciplina) que nos auxiliaram no processo de reflexão.

Nesse sentido, todo o acervo de informações, imagens, vídeos, impressões, entre outros dados coletados ao longo da pesquisa de campo, foram discutidos no segundo e terceiro capítulos. Para tanto, elegemos três elementos importantes que auxiliaram nessa análise: aprendizagem, corpo e emoção.

Esses três elementos foram imprescindíveis para a discussão da intervenção pedagógica e suas implicações. Nesse sentido, os mesmos foram concebidos por tratarem de aspectos que julgamos imprescindíveis para a construção dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito educativo, além de coadunarem com a nossa concepção de ensino da Educação Física na escola.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE CORPO, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA

O corpo é importante na aprendizagem, mas a escola apela somente ao cérebro, talvez porque não saiba lidar com ele, com sua diversidade e mutabilidade. A aprendizagem é identificada com a imobilidade, por isso o corpo é expulso da ação pedagógica. (NÓBREGA, 2005, p. 51).

Pensar sobre corpo na contemporaneidade é uma tarefa ampla e complexa, pois existem inúmeras possibilidades e enfoques que podem ser atribuídos a esse tema. Cada interpretação atribuída ao corpo pode ser concebida a partir de uma visão científica específica, como também por um momento histórico, uma categoria de análise, uma cultura ou sociedade distinta. Para Andrade (2003, p.119-120), existem diversas representações de corpo, o qual pode ser interpretado como

aquele cantado em versos ou aquele da ciência; aquele que a mão acaricia ou aquele da estética; aquele da juventude ou aquele da velhice; aquele da mídia e do mercado de consumo ou aquele descrito como natural; aquele do homem ou aquele da mulher; aquele da religião ou aquele da lei; aquele da arte ou aquele da medicina; aquele da cirurgia plástica ou aquele da academia.

Embora coexistam essas e outras representações de corpo, ele passeia por diversos cenários, como a medicina, a biologia, a arte, a poesia,

a cultura, a mídia, a economia, o social, entre outros. Além disso, esse corpo pode ser contemplado a partir de modelos padronizados e hegemônicos, como também por modelos desviantes que buscam ser diferentes das regras sociais que impõem padrões de aparências corporais.

Diante da gama de possibilidades de investigação em torno do corpo, optamos por desenvolver uma reflexão a partir de referenciais oriundos principalmente das ciências sociais. Essa escolha conceitual deu-se por esses referenciais teóricos estarem concatenados com as nossas leituras prévias, como também com a nossa área de interesse de pesquisa. Para tanto, fizemos uma incursão sobre o corpo, destacando alguns aspectos que julgamos pertinentes para a compreensão de sua complexidade para, posteriormente, estabelecermos relações com a aprendizagem humana.

Refletir sobre o corpo a partir de sua complexidade é, no mínimo, instigante e desafiador, pois existem inúmeros elementos que podem ser chamados a compor essa trama. Iniciamos a nossa reflexão, partindo do questionamento direto, porém, complexo: o que é corpo? Para Le Breton (2007, p. 29), “o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia”. Podemos perceber que o autor não tece críticas à dimensão biológica do corpo, pelo contrário, reconhece a relevância dessa dimensão. No entanto, ele nos convoca a enxergarmos o corpo por uma lente mais ampla, em que a dimensão biológica não seja a única forma de vislumbrar o corpo, mas que o corpo possa ser concebido como uma estrutura simbólica passível de unir as mais diversas formas culturais.

Compactuando com a linha de pensamento de Le Breton, temos autores como Daólio (1995) e Nóbrega (2010), que ao discorrerem sobre o corpo humano, o evidenciam não apenas como um dado puramente biológico, mas o percebem como reflexo da interação existente entre a natureza, a história, a sociedade e a cultura.

Assim, apontamos inicialmente o corpo como uma síntese da cultura, pois expressa elementos específicos da sociedade em que está inserido. Por meio de um processo de incorporação, o ser humano assimila e se apropria de valores, normas e costumes sociais de sua cultura. Nesse sentido, o que define o corpo na concepção de Daólio (1995, p.26) “é o seu significado, o fato dele ser produto da cultura, ser construído

diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais”.

Reconhecemos as diversas possibilidades de reflexão sobre o corpo e suas nuances, pois compreendemos que é possível investigá-lo de diferentes formas. Todavia, o que criticamos em nosso estudo são as visões estereotipadas, reducionistas e instrumentalizadas sobre o corpo, que perduram até os dias atuais, como a concepção de corpo que o trata como objeto de produção fabril ou como objeto de consumo.

A mídia, as indústrias de cosméticos, da moda, do fitness, dentre outras, tornaram o corpo um artefato do mercado social, econômico e cultural. Esse corpo do mercado de consumo é constantemente construído e reconstruído, sendo uma crescente, nos últimos anos, o número de pessoas estimuladas a modificar seus corpos por meio da prática de exercícios físicos em academias e do uso de medicamentos, tatuagens, piercings, implantes, cirurgias plásticas, entre outros. Não estamos contra as pessoas que realizaram qualquer forma de modificação em seus corpos. Entretanto, queremos chamar a atenção sobre a influência da mídia e do consumo na composição dessas escolhas por modificações corporais. Dessa forma, Medina (1990, p.68-69), há mais de 20 anos, alertava-nos

É preciso superar a visão do corpo como um simples objeto, um utensílio cuja preocupação básica é o rendimento e produtividade tecida pelo lucro. O corpo não deve ser apenas um objeto inscrito na categoria do jurídico, isto é, estar sendo sempre julgado como feio ou bonito, bom ou ruim, grande ou pequeno, forte ou fraco, magro ou gordo, feminino ou masculino, preto ou branco, sensual ou impotente, novo ou velho, rico ou pobre [...] e a partir daí ser discriminado, deixando-se de lado sua natureza dialética. O corpo não pode ser uma peça que cumpre sua função (de produtor, reproduzidor ou consumidor) dentro da engrenagem social de um capitalismo periférico, dependente e selvagem que tem como meta a lucratividade a qualquer custo.

Dessa maneira, o corpo deve ser compreendido como nossa existência no mundo. É no corpo que tudo que vivenciamos é curtido e repercutido, por isso, não podemos dimensioná-lo a um objeto que está a serviço das necessidades mercadológicas e aos interesses socioeconômicos.

Outra concepção de corpo bastante difundida na atualidade está associada à analogia do corpo à máquina. Para Silva (2001, p.14), o filósofo francês René Descartes foi de suma importância para a consolidação dessa metáfora, pois, a partir dos seus estudos, “o homem passa a ser concebido como uma máquina, o corpo seria explicado pela mecânica, separado da alma, que é o que o distingue dos demais animais”. Essa compreensão foi amplamente propagada pela ciência, sendo instrumentalizada, por exemplo, pela comparação entre o mau funcionamento do corpo humano e a avaria de um mecanismo específico.

Acreditamos que partindo dessa compreensão (corpo-máquina) é que surgiram diversas expressões como, por exemplo, “o ser humano é a máquina mais perfeita de todas”. Compactuamos com as várias críticas que vêm sendo concebidas a respeito dessa concepção, pois nenhuma espécie viva deve ser enquadrada nesse pensamento, como afirma Greiner (2005, p.38), “[...] da bactéria ao homem, não são corpos-máquinas, mas sujeitos aptos a construir um mundo singular a partir das complexas relações que estabelecem com o ambiente em que vivem”.

Assistimos em 2013, em um canal aberto de televisão, um programa que teve a seguinte chamada: “Globo Repórter revela detalhes do fantástico corpo humano”. Motivados a conhecer esses detalhes, deparamo-nos com um programa que exemplificou muito bem a concepção contemporânea do corpo-máquina. Durante a transmissão do programa, foram veiculadas diversas metáforas, enaltecendo a concepção do corpo-máquina, a saber: “Seiscentos e quarenta músculos. Três bilhões de fibras nervosas. Trinta trilhões de células vermelhas. Somos um espetacular produto de engenharia”. Em outro momento do programa, foi expresso pelo apresentador: “A máquina perfeita dispara pelas ruas da grande cidade. E quem poderia detê-la?” Outra afirmação que nos chamou bastante atenção foi feita com relação ao nosso coração, que, em nossa cultura, é muitas vezes símbolo de afetividade e de subjetividades. Na perspectiva mostrada pelo programa, o coração “é a nossa sala de máquinas. Bombeia sangue através de 96 mil quilômetros de veias”.

E, por fim, queremos evidenciar uma das últimas ideias destacadas durante o programa, que reflete muito bem a compreensão do corpo-máquina: “E o mais espantoso: somos sete bilhões de exemplares. Únicos: nenhum igual ao outro”. A palavra “exemplares” nos chamou bastante atenção, pois, da forma como foi empregada, representa muito bem a ótica de produção maquinal, seriada e de consumo, na qual o corpo está sendo imbuído de sentidos e significados na atualidade. A imagem 01 foi retirada do portal na internet da referida matéria veiculada pelo programa de televisão, apresentando claramente o ideal do corpo-máquina na atualidade.



Imagem 01 – O corpo-máquina

Os números revelados durante o programa são pertinentes, pois nos fazem refletir sobre o quanto o corpo é grandioso. No entanto, a concepção do corpo-máquina fragmenta o ser humano em uma junção de partes “des-situadas”, na qual o corpo é percebido como objeto a ser moldado pelos interesses dominantes, advindos principalmente da ciência, que condicionam o corpo a respostas mecânicas provenientes de estímulos oriundos do meio ambiente. Assim, somos dissonantes dessa concepção de corpo reducionista e instrumental. Como contraponto, defendemos que o corpo deva ser compreendido como sinônimo de “prazer, descoberta, emoção, povoado de possibilidades e impossibilidades” (DIAS, 2012, p.61) e não como uma máquina desprovida de contextos históricos e sociais.

Ao contrário dessas concepções apresentadas até o momento, acreditamos numa concepção de corpo que não pode explicá-lo facilmente, mediante a sua complexidade e impossibilidade de fragmentação, pois o corpo é, ao mesmo tempo, desejo, sensação e emoção expressa a cada experiência vivida. Nesse sentido, podemos afirmar que não temos um corpo, mas somos um corpo que interage e apreende com e no mundo, a partir de suas intencionalidades inerentes (ARAÚJO; MELO, 2006). Além do corpo ser tudo aquilo que somos, ele também é tudo “aquilo que nos escapa, que nos ultrapassa, que não nos pertence” (ANDRADE, 2003, p. 120).

Retomando o questionamento inicial sobre o que é corpo, recorreremos aos estudos de Dias (2012). Na concepção da autora, o corpo tem um papel fundamental com relação a experiência humana, pois o corpo pode ser compreendido como

[...] aquilo que somos e isso nos leva ao processo das experiências vividas. O homem se manifesta através de suas experiências. O corpo é o primeiro canalizador destas vivências que, em contrapartida, serão mediadoras da construção da história desse mesmo homem, numa construção contínua, reveladora, que irá qualificar a sua relação com o mundo, sua construção enquanto sujeito e seu processo de adaptabilidade às situações urgentes com as quais constantemente nos deparamos (DIAS, 2012, p. 63-64).

Nesse sentido, todas as experiências humanas acontecem no corpo. É somente no corpo que o ser humano vivencia as mais variadas experiências e aprendizagens. No entanto, cada experiência é internalizada e ressignificada de forma distinta na vida de cada sujeito. Por isso, não podemos afirmar que uma mesma experiência vivida por duas pessoas, tal como uma prática corporal feito o voleibol, terá o mesmo sentido e significado para ambas as pessoas, mesmo que tenham começado a praticá-la no mesmo instante. Tal fato ocorre porque seus corpos são diferentes, e, portanto, a maneira de viver aquele momento é peculiar a cada um. Sendo assim, o corpo deve ser considerado como o guardião de cada história e experiência de vida.

As experiências e intencionalidades humanas dão sentido/significado à história de vida de cada sujeito, pois têm um papel primordial na construção de nossa identidade, visto que cada sujeito se organiza corporalmente no mundo, principalmente, por meio das “experiências vividas por esse corpo e de suas interações com o mundo. A nossa vida depende, essencialmente, do que podemos experimentar e como esse experimento se organiza em seu significado” (DIAS; MELO, 2011, p.43).

Na visão de Baitelo Junior (2001, p. 9), o corpo também pode ser compreendido como “a primeira mídia, vale dizer, o primeiro meio de comunicação do homem. Isto quer dizer também que é o seu primeiro instrumento de vinculação com outros seres humanos”. É notório que, desde o ventre materno, o homem inicia esse processo de comunicação com o mundo, sendo a linguagem corporal fundamental, principalmente, no que tange aos primeiros anos de vida da criança. Dessa forma, a história humana se confunde com a “história do seu corpo, das expectativas vividas desde o ventre materno, revelando-se cada vez mais, a partir do nascimento, quando o bebê descobre o corpo do outro” (DIAS, 2012, p. 63).

O corpo, para Baitelo Junior (2001, p. 9), também é linguagem e, ao mesmo tempo, o autor esclarece que o corpo é “produtor de inúmeras linguagens com as quais o ser humano se aproxima de outros seres humanos, se vincula a eles, cultiva o vínculo, mantém relações e parcerias”. Nesse sentido, podemos atribuir ao corpo um valor incomensurável diante das possibilidades de experiências que ele pode nos permitir, no sentido de nos relacionarmos e comunicarmos com o entorno e também com as mais diversas manifestações da cultura.

Aprofundando as discussões em torno do corpo, como linguagem e primeira mídia humana, reportamo-nos aos estudos de Le Breton (2009, p. 43), que defende que “todo discurso mobiliza corpo e a linguagem de forma mutuamente necessária, implicando um vínculo poderoso e convencional entre as ocorrências dos dois”. Dessa forma, ao considerar que toda comunicação ocorre no corpo, chegamos à compreensão de que toda linguagem é também corporal, podendo a mesma ser ou não verbalizada. Portanto, o corpo não pode e não deve ser considerado como o “primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido, a qual consiste na própria razão de ser do indivíduo social” (LE BRETON, 2009, p.42).

Nesse sentido, chegamos ao entendimento de que todo processo comunicativo midiático de uma forma geral (rádio, televisão, telefone, computadores em rede, entre outros meios de comunicação) começa e termina com um corpo vivo. Mesmo com todos os avanços e aparatos tecnológicos atuais, não existiria comunicação entre os seus usuários se não houvesse pessoas, corpos capazes de manusear esses aparelhos (BAITELO JUNIOR, 2001). A partir desse entendimento, devemos considerar a inter-relação entre corpo, afeto e linguagem como “organizadores de nossa condição humana, de nosso encantamento sensorial e histórico na infinita tarefa de imprimir sentidos aos acontecimentos” (NÓBREGA, 2010, p. 87).

No sentido de alavancar as discussões em torno do corpo na Educação e na Educação Física, prosseguimos a nossa reflexão, considerando um elemento essencial para essa discussão, o mecanicismo. Para Medina (1990, p. 55), o mecanicismo “fragmentou decisivamente o nosso pensamento, levando à crença de que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes”.

Esse pensamento foi marcante na história da humanidade, principalmente na Educação, pois Moreira (1993), Nóbrega (1999, 2005) e Santin (1993), entre outros, ressaltam que o mecanicismo explicitado pelo modelo newtoniano-cartesiano foi o paradigma hegemônico dos dois últimos séculos, tanto na ciência como na Educação. E a Educação Física, como não poderia deixar de ser, foi também fortemente influenciada por esse pensamento dominante no que diz respeito ao seu escopo teórico e metodológico, refletindo em práticas pedagógicas padronizadoras e adestradoras do movimento humano.

O paradigma do mecanicismo também fomentou a separação entre corpo e mente, sendo amplamente difundido pela Ciência Moderna a partir dos estudos de René Descartes no século XVII. Essa perspectiva ainda é marcante na Educação e na aprendizagem formal atual, na qual o corpo é negligenciado em detrimento da mente. Sobre esse pensamento, Dias (2012, p. 24) destaca ainda que a visão dualista “é a visão conceitual que mais nos acompanha e que gera, na história humana, o sentido de fragmentação do homem. Desse pensamento, a Educação sofre grande influência em toda a sua construção [...]”. Nessa perspectiva, o corpo foi disciplinado e controlado, com o intuito de que o ambiente da aprendizagem intelectual dos conteúdos não fosse perturbado ou prejudicado por ações motoras ou morais, pois, durante as aulas de qualquer disciplina escolar, os alunos deveriam aprender com a mente e não com o corpo por inteiro, como se a mente não fizesse também parte do corpo.

Partindo dessa lógica mecanicista, surge um modelo de educação tradicional que persiste até hoje em nossas escolas. Esse modelo teve forte influência do taylorismo e o fordismo do século XIX, em que o mecanicismo observado na revolução industrial foi levado à prática escolar por intermédio de princípios de gestão e organização de fábricas. Podemos citar como heranças desse período as filas das carteiras, as campainhas que tocam ao término de cada horário, a proliferação de disciplinas artificialmente separadas, a apresentação de temas fora de contexto, instrução de ouvir e responder, a memorização e a reprodução de textos inertes, a aquisição de conhecimentos sem aplicação visível, o isolamento e competição do trabalho escolar, como também os currículos nacionais rígidos e engessados (CARVALHO, 2001).

Contrapondo-se a essa realidade histórica, consideramos que o corpo tem um papel primordial na Educação e na aprendizagem, nos mais diversos níveis de ensino, pois “em qualquer atividade a que nos dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção” (SERRES, 2004, p. 36). É o corpo que nos permite viver e aprender todos os dias e em todos os instantes de nossas vidas, basta querermos, ou melhor, permitirmos que isso aconteça.

Historicamente, a aprendizagem foi identificada na escola como sinônimo de imobilidade, por isso o corpo vivo foi expulso da ação pedagógica. Essa compreensão de que a imobilidade corporal é um elemento favorável

e necessário ao processo de aprendizagem está agregada a séculos de uma Educação dicotômica e fragmentada, na qual até hoje “existe uma falsa ideia de que o conhecimento se dá estritamente via cognição” (BEZERRA; HERMIDA, 2011, p. 80).

Assim, devemos considerar a cognição como algo “inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre o eu e o mundo nas capacidades do entendimento” (NÓBREGA, 2010, p. 79). Aprofundando um pouco mais essa discussão em torno da cognição, reportamo-nos ao trabalho de Varela; Thompson; Rosch (2003, p.88), que defendem a existência da cognição incorporada, na qual “o cérebro não é uma sequência de estações de relés, que ligam e desligam, e que ocupam o espaço entre a retina e os músculos”. Para compreendermos melhor tal afirmação, como também evidenciar essa relação dinâmica e inseparável entre o cogito e o corpo, Varela; Thompson; Rosch (2003, p. 45) reportam-se à aprendizagem por meio do exemplo de um aprendiz de flauta:

Mostra-se à pessoa as posições básicas dos dedos, diretamente ou sob forma de um desenho do dedilhado. Ela então pratica essas notas em diferentes combinações várias vezes até que adquira uma habilidade básica. No início, a relação entre intenção mental e ato físico está pouco desenvolvida – mentalmente sabemos o que fazer, mas fisicamente somos incapazes de fazê-lo. Ao longo da prática, a conexão entre intenção e ato torna-se mais próxima, até que eventualmente, a sensação de descompasso desaparece quase por completo. Alcança-se uma certa condição que, em termos fenomenológicos, parece nem puramente mental nem puramente física; ela é ao contrário, um tipo específico de unidade mente-corpo.

Nesse sentido, os autores exemplificam que, em determinados momentos da aprendizagem, é possível observar mais presente um aspecto (cognitivo ou sensório-motor) em detrimento do outro. Todavia, no decorrer do processo, quando essa aprendizagem se torna mais efetiva, não é mais possível enxergar tais distinções ou separações. Essa linha de

pensamento preconizada pelos autores não deve ser aplicada somente à aprendizagem de habilidades motoras, como o exemplo descrito, mas deve ser migrada para outras ações que envolvam a aprendizagem humana, em seus diversos espaços e situações, reforçando, com isso, a incorporação da cognição.

Para Nóbrega (2010), o nosso corpo sabe. E está o tempo todo se reorganizando e auto-organizando de modo que, quando aprendemos um determinado movimento que passou a ser “automático” (que não precisa ser pensado para ser executado), o nosso corpo nunca irá realizá-lo do mesmo jeito, sendo cada movimento único.

Ao retomarmos a discussão em torno da imobilidade corporal no processo educativo, percebemos que essa questão é bastante preocupante na escola, pois a criança “permanece encerrada quatro horas ou mais, por dia, em salas fechadas e com carteiras exíguas, não mais que meio metro para se movimentar. Leva nisso cerca de doze anos de escolaridade” (FREIRE, 2008, p. 67). Entendemos que essa situação, vivenciada ao longo da educação escolarizada, deva ser considerada uma grande negação do corpo dos nossos alunos, pois percebemos que há um verdadeiro aprisionamento dos corpos dos aprendizes.

Esse aprisionamento do corpo é bastante comum ao longo de toda educação escolarizada, mas percebemos que, nas práticas escolares da educação infantil, ele ocorre de uma forma mais amena com relação aos demais níveis de ensino. Esse aprisionamento é minimizado na educação infantil, em virtude das experiências corporais que acontecem nos parquinhos da escola, nas rodas de conversa realizadas pelas professoras ou até mesmo pela possibilidade dos alunos sentarem-se no chão ou terem suas cadeiras dispostas em círculo. No entanto, essa realidade, comumente observada na educação infantil, vai sendo esquecida com o passar dos anos e o alunado vai tendo o seu corpo cada vez mais engessado nas escolas.

O Ensino Médio é considerado como uma das fases por excelência para tal aprisionamento, haja vista que, nesse período, os estudantes definem, por exemplo, a escolha da futura profissão e não podem “perder tempo” com os seus corpos. No ensino superior, esse aprisionamento é maior ainda, pois o corpo é visto por propostas de formação acadêmicas tradicionalistas e direcionadas especialmente à dimensão cognitiva humana.

A imobilidade corporal também é considerada na escola como um requisito básico para aprendizagem escolar. Um excelente exemplo para essa afirmação é apresentado por Zaboli; Bordas; Lamar (2007, p. 37), quando destacam que uma criança, “conforme o avançar dos anos, é aconselhada a deixar de usar os dedos para auxiliar os cálculos, pois o cálculo deve ser desenvolvido pela esfera mental do sujeito”. Acreditamos que a maioria das crianças passou por essa e/ou por outras situações em que os seus corpos foram “extraídos” ou “destituídos” do processo ensino-aprendizagem. Quantos de nós não fomos proibidos de ir ao banheiro durante uma aula? Ou ainda, tivemos sede e fomos impedidos de nos hidratar? Essas questões de destituição do corpo do processo educativo também passam pelo mecanismo de controle e docilidade do corpo. Quando nos referimos à docilidade do corpo, remetemo-nos aos estudos do filósofo francês Michel Foucault, que difundiu esse termo, como por exemplo no livro *Vigiar e Punir* (2008). Para Dias (2012, p.71), essa discussão sobre “docilidade e a domesticação do corpo ainda são bem atuais em nossa realidade escolar, pois garantem a realização e cumprimento dos objetivos traçados pela escola para os seus alunos”.

Os processos de destituição e docilização do corpo no espaço educativo acontecem ao longo da educação básica, sendo menos evidenciados, na “Educação Infantil, do que em relação aos outros níveis de ensino, pode-se até afirmar que, em muitas escolas, é basicamente neste período que a criança é vista de forma integral” (Bezerra; Hermida, 2011, p. 85). Quando os alunos chegam ao Ensino Médio, percebemos que as suas experiências corporais, no currículo escolar, limitam-se exclusivamente às aulas de Educação Física e/ou Artes pelo fato de tais disciplinas serem consideradas responsáveis por trabalhar com a dimensão corporal. Para Zaboli; Bordas; Lamar (2007, p. 45), isto é “um grande erro histórico, pois a educação escolar não considera o ler, o escrever, o pensar, o contar, o somar como produtos da linguagem corporal”.

Esse erro histórico nos remete a outra compreensão vislumbrada em nossa área de atuação profissional, a compreensão de que as aulas práticas do componente curricular Educação Física devam acontecer somente em espaços amplos que permitam aos alunos correrem e transpirarem demasiadamente. Essa compreensão, em nosso entendimento, é errônea, pois os alunos podem se expressar corporalmente em espaços alternativos e/ou reduzidos como a própria sala de aula.

Vários autores, como Maturana; Varela (2001), Assmann (1998, 2004, 2007), Nóbrega (2005, 2010), Dias (2012), entre outros, apresentam discussões contemporâneas e pertinentes que contribuem para a superação do paradigma da educação do corpo negligenciado e atribuem ao corpo a premissa do aprender, pois “pensamos e aprendemos com o corpo todo e não apenas com o cérebro e o sistema nervoso” (GREINER, 2005, p.48).

O filósofo francês Michel Serres tem uma linha de pensamento semelhante ao apresentado por Greiner, pois, em um dos seus livros mais conhecidos, “Variações sobre o corpo”, ele faz a reconhecida dedicatória: “A meus professores de ginástica, a meus treinadores e meus guias de montanhismo que me ensinaram a pensar” (SERRES, 2004, p.8). Essa dedicatória merece destaque, pois há um reconhecimento e um enfoque especial sobre a importância das práticas corporais, do movimento e do corpo para a construção do conhecimento da humanidade. Mais adiante, o referido autor reforça seu pensamento ao nos aconselhar: “estudem, aprendam, certamente sempre restará alguma coisa, mas sobretudo, treinem o corpo e confiem nele, pois ele se lembra de tudo, sem qualquer dificuldade ou impedimento” (SERRES, 2004, p.18).

O pensamento de Serres é instigante e desafiador, pois nos questionamos sobre o quanto temos confiado e acreditado em nossos corpos. Vislumbrando essa discussão no âmbito da saúde, percebemos que, em muitos casos, a população tem dado pouca atenção aos seus corpos. Imaginemos quantas pessoas, por omissão ou até mesmo por não se reconhecerem corporalmente, não perderam as suas vidas em virtude de doenças que se manifestaram, mas que os sujeitos não atenderam ao clamor de seus corpos? Na educação, não tem sido diferente, quantas vezes os alunos têm clamado por aulas menos expositivas e mais dialógicas e provocativas? Em que seus corpos possam ser considerados efetivamente durante o processo de ensino-aprendizagem? Realmente precisamos confiar e treinar mais os nossos corpos, pois as suas nuances contêm as chaves para inúmeros questionamentos sobre nossa existência.

Um questionamento que também não poderia ficar de fora de nossa reflexão é o seguinte: o que é aprender? Essa pergunta foi realizada, como também respondida por diversos autores ao longo da história a partir de diferentes concepções teóricas. Para Serres (2004, p. 73), existem diferentes teorias que procuram explicar os processos de aprendizagem humana, distinguindo-se principalmente a partir dos modelos objetivistas,

construtivistas, colaborativistas, cognitivistas e socioculturalistas. Nesses modelos, “a aprendizagem supõe uma compreensão clara do que se ensina, de acordo com o dogma que não se pode aprender aquilo que não se compreende”. Esse dogma, para Serres (2004), é equivocados, pois, se fosse necessário compreender tudo o que o ensinaram no próprio momento do aprendizado, ele mal teria dominado a adição. Para visualizarmos melhor esse ponto de vista do autor, apreciamos o seu relato abaixo:

Na verdade, o número de coisas que aprendemos é muito maior do que aquilo que podemos dominar; também compreendemos mal aquelas que nos são mal explicadas. Uma certa parte da memória encarrega-se da massa restante e desconheço qual a instância corporal digere longamente. Depois de quarenta anos, compreendi o que havia aprendido de cor aos seis anos e não teria compreendido nada se não tivesse inicialmente aprendido sem compreender, se não tivesse simplesmente retido a lição como ela era (SERRES, 2004, p. 73).

Nesse sentido, a aprendizagem e o conhecimento devem ser reconhecidos como fenômenos complexos, “porque não se exaurem em alinhamentos lógicos, mas implicam processos seletivos tipicamente reconstrutivos, além de políticos” (DEMO, 2011, p.123). Outra consideração importante para a compreensão do conceito de aprendizagem humana, enquanto fenômeno complexo é apresentado por Fonseca (1998, p.9). Para o autor,

[...] a aprendizagem humana não se explica ou esgota apenas pela integridade biológica dos genes e dos cromossomos, nem se limita a uma pura exposição direta a objetos, acontecimentos, atitudes e situações, mas emerge de uma relação indivíduo-meio que é mediatizada por outro indivíduo mais experiente, cujas práticas e crenças culturais são transmitidas às gerações futuras, promovendo zonas mais amplas de desenvolvimento cognitivo crítico e criativo.

Em Fonseca (1998), os aspectos biológicos são importantes para a caracterização da aprendizagem humana, todavia esta não deve ser vista apenas por esses fatores, pois os aspectos culturais e históricos devem perpassar a compreensão desse conceito. Assim, “conhecimento e aprendizagem são atividades humanas que expressam, de maneira exuberante, processos não lineares, além de serem imateriais e independentes de base material fisiológica” (DEMO, 2011, p.123).

Corroborando com o pensamento de Fonseca (1998) e Demo (2011), temos Paulo Freire (1996, p. 69), que expressa ainda

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Na perspectiva apresentada por Paulo Freire, a aprendizagem não deve ser considerada apenas quando incorporamos algo novo, mas também quando temos a oportunidade de desconstruir conhecimentos antigos e ressignificá-los em nossa experiência vivida. Acreditamos que essa desconstrução possa ser um momento difícil para a maioria dos aprendizes, pois, em linhas gerais, a construção do conhecimento é um processo mais simplificado do que a sua reconstrução.

Ressaltando o pensamento defendido por Paulo Freire (1996), temos Assmann (2007, p. 68), que acrescenta

Aprender significa, sem dúvida, entrar em mundos simbólicos pré-configurados, ou seja, em mundos do sentido que já são falados e sustentados por outras pessoas que nos cercam (amigos/as, pais, irmãos/ãs, professor/a, etc.). Mas aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos. Desaprender ‘coisas

por demais sabidas; e re-sabê-las – re-saboreá-las – de um modo inteiramente novo e diferente, faz parte do aprender.

Assim, torna-se perceptível que o aprender humano apresenta-se como uma experiência extremamente complexa e que merece um apreço especial, principalmente no âmbito da educação escolarizada. No contexto escolar, o aprender é concebido por Palma; Oliveira; Palma (2010, p.20) como sendo a

[...] reelaboração, reconstrução e recriação, de forma ativa e crítica, de um conhecimento/saber pelo aluno, quando este estabelece uma constante interação com o meio. Sendo um processo endógeno, a aprendizagem deve ser analisada pela qualidade das interações e coordenações feitas pelos estudantes, e isso compreende organização e atribuição de significado ao aprendido, o que pode garantir a continuidade das aprendizagens – aprender a aprender.

Embora características como criticidade, criatividade, reconstrução, interação, entre outras, sejam reconhecidas como fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem na escola, percebemos que ficam muitas vezes restritas aos documentos e às leis que normatizam a educação ou permanecem no discurso. Para Sacristán; Pérez Gomes (1998, p. 47), “hoje em dia todo mundo sabe que o desenvolvimento teórico sobre os processos de aprendizagem não tem sido acompanhado de um progresso paralelo na prática, nem mesmo na teoria didática”.

Historicamente, a educação tem passado por diversas discussões relacionadas ao aprimoramento das teorias didáticas, no entanto Le Boulch (2008, p.18-19), considera que a aprendizagem por meio do método de ensino tradicional ou autoritário ainda é uma prática comum em nossas escolas contemporâneas, pois, para o estudante,

Seu aprendizado deve exigir pouco tempo para apresentar, o mais breve possível, resultados patentes; esse aprendizado é coletivo e assegurado por pessoas que muitas vezes apresentam pouca formação. Todas essas condições explicam que o método utilizado é pragmático, de natureza estritamente analítica, repetitiva e que recorre a uma memória mecânica. O objetivo desse aprendizado não é fazer o aluno refletir, mas adquirir um conhecimento prático e útil na vida social.

Os métodos de ensino tradicionais estão fundamentados em teorias de aprendizagem também tradicionais. Dentre as teorias mais difundidas no âmbito da educação, encontramos as de natureza psicológica. De acordo com Sacristán; Pérez; Gomes (1998, p. 28), essas teorias são modelos explicativos que foram obtidos em “situações experimentais e referem-se a aprendizagens de laboratório, que só relativamente podem explicar o funcionamento real dos processos naturais da aprendizagem incidental e da aprendizagem na aula”. Embora bastante difundidas e utilizadas pela educação, essas teorias não têm dado conta de explicar a aprendizagem em diferentes contextos.

Outra crítica realizada às teorias de ordem psicológica está associada ao entendimento de que a aprendizagem significa uma mudança de comportamento dos sujeitos. De acordo com Fonseca (1998, p. 8), essa compreensão é equivocada, pois “aprendemos como seres humanos e não como animais”. Para reforçar o discurso de Fonseca (1998), recorremos a Maturana; Varela (2001, p. 172) que explicam que

É importante perceber que atualmente tendemos a considerar a aprendizagem e a memória como fenômenos de mudança de comportamento que acontecem quando se ‘capta’ ou quando se recebe algo vindo do meio. Isso implica supor que o sistema nervoso funciona com representações. Vimos que essa suposição obscurece e complica muito o entendimento dos processos cognitivos.

Nesse sentido, defendemos um entendimento de aprendizagem ampliado que contempla a integralidade corporal do sujeito e os seus processos cognitivos por meio das dimensões biológicas, psicológicas, motoras, históricas, sociais e de todas as outras que venham a compor a totalidade desse sujeito. Dessa forma, nos identificamos com o entendimento de aprendizagem expresso por Nóbrega (2005, p. 68), que defende que

A aprendizagem é basicamente uma reorganização da corporeidade. Quando aprende, quando encontra um sentido e uma significação para um acontecimento em sua existência, o ser humano passa a habitar o espaço e o tempo de uma forma diferente. Esse acontecimento é ao mesmo tempo motor e perceptivo, não há separação entre o corpo que age e o cogito que organiza a ação. O corpo é o lugar de aprendizagem, de apropriação do entorno por parte do sujeito. Uma aprendizagem onde o motor e o perceptivo, o corpo e a consciência compõem um sistema único.

O corpo deve ser compreendido como o lugar da aprendizagem e o movimento humano como um dos principais elementos na composição desse processo. Esse pensamento nos remete a um ditado popular que, ao referir-se à aprendizagem, afirma o seguinte: “É como andar de bicicleta, a gente nunca esquece” O referido ditado nos convoca a refletirmos sobre a importância do movimento humano para a aprendizagem. Dessa forma, defendemos que a aprendizagem na escola também possa ocorrer por meio do corpo em movimento, devendo ser permeada por elementos como criatividade, curiosidade, sentido, significado, emoção, autonomia, dentre outros temperos importantes para a realização da aprendizagem. Se conseguirmos combinar tais ingredientes da forma mais agradável e encantadora possível, durante a nossa prática pedagógica, poderemos estar promovendo aprendizagens mais significativas e efetivas em nossos alunos e alunas.

Para Tolchinsky et al (2004), o aprender desfrutando, o aprender em situações úteis, o aprender participando e o aprender com autonomia são condições essenciais para proporcionar aos estudantes momentos

relevantes de aprendizagem. Na concepção da autora, é importante que selecionemos para nossas aulas atividades que, por si próprias, despertem o entusiasmo e a motivação dos alunos e alunas, como abordar a letra de uma canção de suas bandas preferidas, levando os estudantes a trabalharem por horas sem que surja tédio, ou seja, possibilitando que o alunado desfrute daquele momento de aprendizagem. É fundamental ainda que os estudantes possam ter acesso a situações de aprendizagem que não foram criadas artificialmente na escola, mas que já existam fora dela, ou melhor, que estejam inseridas no seu contexto cultural. Dessa forma, é premente que ofereçamos aos nossos alunos e alunas aprendizagens úteis que possam ser significadas e ressignificadas em suas vidas.

A participação dos estudantes nas aulas também é outra dimensão fundamental na programação do trabalho e, para que seja um processo verdadeiramente compartilhado, temos que dedicar todo o tempo necessário para que isso ocorra. Para que favoreçamos a autonomia dos alunos, é essencial que apresentemos aos alunos, com clareza, as nossas intenções, e que eles possam ter acesso ao planejamento, pois, quando “somos os únicos a conhecer a organização, o aluno não pode ter outra atitude a não ser a de dependência. Vive-se um clima muito diferente se, ao chegar na aula, e cada aluno sabe o que tem de fazer” (TOLCHINSKY et al., 2004, p. 38).

Aprofundando as discussões em torno do corpo, da aprendizagem e do conhecimento, Serres (2004, p. 68) destaca também que “não existe nada no conhecimento que não tenha estado primeiro no corpo inteiro, cujas metamorfoses gestuais, posturas móveis e a própria evolução imitam tudo aquilo que o rodeia”. Nesse sentido, o corpo é compreendido numa perspectiva de construção do conhecimento e não apenas por um amontoado de órgãos.

Refletindo sobre a construção da aprendizagem a partir de nossa infância, Serres (2004) também defende que a imitação faz parte do processo de aprendizagem humana, pois através do frente a frente, do corpo a corpo, do mano a mano, como também da dança do espelho é que essa aprendizagem se dá.

O Francês Henry Wallon foi um dos pesquisadores pioneiros a respeito das discussões em torno da importância da imitação para o processo de aprendizagem. Fonseca (2008), baseado nos estudos de Wallon, reforça o entendimento de Serres (2004) sobre a importância da imitação para a aprendizagem, ao esclarecer:

É pela imitação que a criança se apropria dos dados sociais que facilitam e justificam o seu desenvolvimento biopsicossocial. A criança, quando imita a mãe, o pai, ou, eventualmente, qualquer outro modelo, tem de reter, rechamar e recuperar a imagem, a sequência e o contexto do gesto, da sua postura ou da sua mímica ou pantomima, daí a relevância da imitação como impregnação biológica, afetiva e cognitiva, exatamente porque contém, respectivamente, componentes gestuais a serem executados e materializados no espaço e no tempo certos, componentes emocionais a sentir e a conviver e, finalmente, componentes sociais a perceber e a compreender, em termos de integração e elaboração de condutas profundamente sociabilizadoras (FONSECA, 2008, p.46).

A imitação é importante para aprendizagem, assim como a emoção também é. Com o intuito de refletir sobre esse aspecto, recorreremos aos escritos de Maturana (2001), que ao remeter-se à sua história de vida, em particular sua alfabetização, destaca a importância da emoção como aspecto imprescindível e motivador para a compreensão da aprendizagem como fenômeno corporal. Ele nos questiona sobre as crianças que são erroneamente taxadas de portadoras de dificuldades de aprendizagem e/ou com problemas de inteligência, testemunhando que somente foi alfabetizado aos nove anos de idade, quando foi motivado pela inveja dos colegas de turma que tiveram as suas produções escritas expostas. Sobre essa experiência de vida, ele testemunha:

Eu não aprendi a ler porque era burro, mas porque não tinha emoção. E frequentemente, quando a dinâmica emocional da criança não coincide com a nossa, nós a relegamos, a negamos, a consideramos burra, porque seu interesse sua paixão, está em outra parte (MATURANA, 2001, p.109).

Adentrando um pouco mais na questão da contribuição da emoção para a aprendizagem humana, valemo-nos dos importantes estudos desenvolvidos pelo neurocientista português Antônio Damásio (2000). O autor discute a relação entre emoção e consciência e chega a conclusões importantes sobre o corpo e a aprendizagem, a partir de dados experimentais obtidos em pesquisas realizadas com um jovem chamado David. Esse jovem foi considerado cientificamente como incapaz de aprender qualquer informação nova, pois apresentava lesões extensas no cérebro, bem como graves distúrbios com relação à memória. A partir dessa realidade, o neurocientista português o convida para participar de um experimento intitulado bonzinho/malvado.

Esse experimento aconteceu durante uma semana, em circunstâncias totalmente controladas em laboratório. David foi submetido a uma interação com três tipos distintos de pessoas. Com o “bonzinho”, que era alguém extremamente simpático e agradável que o recompensava por tudo que fazia ou deixava de fazer. Com alguém emocionalmente “neutro”, que tinha o objetivo de incumbir David de tarefas nem agradáveis e nem desagradáveis. E com o “malvado”, o terceiro tipo de interação, cujo modo de interação emocional foi brusco, entediante e provocador de conflitos. Essas interações aconteciam de forma alternada e em intervalos de tempo semelhantes.

Durante o encerramento do experimento, foi solicitado ao jovem que participasse de duas tarefas. A primeira seria olhar para um conjunto de quatro fotografias, que incluíam o rosto de três indivíduos que participaram do experimento, e respondesse às questões: Qual dessas pessoas você procuraria se precisasse de ajuda? E quem você acha que é seu amigo no grupo? Para Damásio (2000, p. 67), o comportamento de David foi surpreendente, pois ele “escolheu o bonzinho em mais de 80% das vezes, indicando claramente que a escolha não foi aleatória [...] e o malvado quase nunca foi escolhido”. Na segunda tarefa, foi pedido que David olhasse para o rosto dos três indivíduos e falasse o que sabia sobre eles, e, como sempre, ele não sabia relatar nada sobre aquelas pessoas. No entanto, ao ser perguntado sobre quem seria o seu amigo, ele escolheu consistentemente o bonzinho.

Na compreensão de Damásio (2000, p. 68), esses resultados foram alcançados, pois “a preferência inconsciente que ele manifestou, porém, provavelmente se relacionava às emoções a que ele foi induzido durante o experimento [...] no momento em que ele participava dos testes”. O

experimento realizado por Damásio nos aponta o quão é importante para a aprendizagem o envolvimento emocional e afetivo do sujeito na dinâmica do aprender, tendo em vista que até uma pessoa considerada neurologicamente incapaz de vivenciar o aprendizado de novas experiências teve oportunidade de internalizar em seu subconsciente, no seu corpo, experiências significativas de aprendizagem que poderiam ajudá-lo em momentos importantes de sua vida.

Nesse sentido, como realidade antagônica ao caso de David, imaginemos um aluno que esteja cursando o Ensino Médio em condições normais (sem problemas ou distúrbios de natureza neurológica ou psicológica): o que ele seria capaz de aprender na escola, se durante o processo de ensino-aprendizagem ele fosse envolvido por emoções? Por aprendizagens aplicáveis em seu dia a dia? Que fossem do seu interesse? Que levassem em consideração o seu corpo no processo educativo? Certamente os resultados seriam fantásticos e a motivação de aprender seria uma constante.

É fundamental considerarmos também a emoção como elemento diretamente imbricado na aprendizagem, pois, Damásio (2000, p. 75) considera que,

Todas as emoções usam o corpo como teatro (meio interno, visceral, vestibular e músculo-esquelético), mas emoções também afetam o modo de operação de inúmeros circuitos cerebrais: a variedade de reações emocionais é responsável por mudanças profundas na paisagem do corpo e do cérebro. O conjunto dessas mudanças constitui o substrato para os padrões neurais que, em última instância, se tornam sentimentos de emoção.

Dessa forma, Assmann (2007, p.29) se aproxima ao exposto por Damásio, ao afirmar que “a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário”. Por isso, as sensações e as emoções são relevantes para a aprendizagem humana. Pois é por meio delas que o ser humano estabelece um diálogo consigo, com o outro e com o seu entorno cultural.

Percebendo a aprendizagem como um processo corporal e não somente intelectual, destacamos os investimentos de Dias; Melo (2011, p.43), que, baseados nos estudos do pedagogo Celestin Freinet, afirmam que a aprendizagem na educação escolarizada “torna-se mais significativa quando o aluno a vivencia com seu próprio corpo e não somente imobilizado numa carteira. Afinal, não podemos esquecer que tudo que aprendemos antes de ir à escola é em movimento, brincando”.

O movimento é essencial para a vida humana, assim como para a aprendizagem, por isso, todos os componentes curriculares deveriam explorar mais o corpo em movimento, embora saibamos que, na formatação atual dos currículos escolares, nós “temos disciplinas que cuidam do intelecto e uma disciplina que cuida do físico, como se fosse possível separar o ser humano em departamentos estanques, ignorando a sua complexidade” (NÓBREGA, 2005a, p. 51).

Não está escrito em nenhuma lei ou diretriz educacional a orientação de que o movimento humano deva ser vivenciado somente nas aulas de Educação Física ou de Artes. Nesse sentido, a Educação Física deve ser considerada como uma das inúmeras possibilidades que a escola tem para romper com a imobilidade dos processos de ensino e aprendizagem, e não como a única forma. Sobre a importância do movimentar-se e do corpo para a aprendizagem humana, Nóbrega (2005, p.64) destaca ainda

Apreendo o mundo com o corpo, mas esta apreensão é sempre uma síntese inacabada, formada pelas perspectivas da situação vivida. Esta forma de apreensão é reconhecida como originária, não se referindo a uma representação puramente intelectual, mas a uma função da motricidade.

Complementando a linha de raciocínio de Nóbrega (2005), temos Aragão (2006, 145-146), que afirma

[...] não há limites entre as aprendizagens vivenciadas nas aulas de Educação Física ou Ciências, o conteúdo da aprendizagem não é armazenado no ‘arquivo’

de Ciências ou de Educação Física, ou de qualquer outra disciplina. Quando o sujeito apreende o objeto do conhecimento, faz isso com a cognição, com o corpo, com a afeição.

Além de proporcionar experiências com o corpo e o movimento, a Educação Física tem a responsabilidade de oportunizar aos alunos e alunas o acesso aos temas extraídos e apreendidos da cultura de movimento. Esse conhecimento deve ser vivenciado na escola de forma crítica, fazendo-se necessário, de forma “que a Educação Física reconheça o acervo de movimentos que o aluno traz para a escola, resultando em um diálogo corporal com seu entorno cultural” (ARAÚJO, 2005, p. 61). Dessa forma, é importante que o professor procure conhecer o arcabouço teórico e motor que os alunos trazem para escola a fim de dinamizar a aprendizagem das diversas manifestações dessa cultura.

Nessa perspectiva, compreendemos a cultura de movimento como o conhecimento que a Educação Física, enquanto componente curricular, deve acessar aos alunos. Sobre o trato pedagógico desse conhecimento, Melo (2002, p.21) orienta que

[...] tratar o conhecimento da cultura de movimento na escola não diz respeito somente a lidar com as questões de ordem técnica vinculadas ao saber fazer, mas fomentar nos alunos uma compreensão crítica desse conhecimento, desde sua inserção histórica à sua prática propriamente dita.

Aprofundando um pouco mais sobre a aprendizagem dos conteúdos no âmbito da Educação Física na perspectiva da cultura de movimento, recorremos ao estudo de Araújo (2005, p.63), que afirma que

A aprendizagem, na Educação Física Escolar, dar-se-á de forma mais significativa para o sujeito, ao se considerar essas interações da pessoa, com o seu entorno, com o seu ambiente cultural, evidenciando

as relações interpessoais, a reciprocidade, o equilíbrio de poder dessas relações e as influências que ocorrem de maneira bidirecional, no processo de desenvolvimento. Em outras palavras, uma aprendizagem pautada numa concepção de corpos que somos, onde a experiência corporal aponta perspectivas de criatividade, de uma prática significativa, de respeito às diferenças, de interação com os outros e com o mundo.

Atualmente temos clara a função social da Educação Física na escola (permitir que os alunos experienciem e reflitam sobre os diversos elementos da cultura de movimento), se ela está sendo cumprida ou não é outra questão. Temos consciência da importância do corpo e do movimento para a aprendizagem de todos os componentes curriculares, mas se as práticas pedagógicas permanecem usando modelos tradicionais de ensino em que a dicotomia corpo e mente é o viés de sustentação pedagógica é mais uma possibilidade a ser repensada.

Assim, o estudo de Araújo (2005) aponta alguns caminhos teóricos e metodológicos que devem ser considerados durante o processo de ensino-aprendizagem deste componente curricular na escola, na tentativa de fazer rupturas com os métodos tradicionais de ensino, pois

A Educação Física, componente curricular que na escola é responsável pela sistematização do trabalho com o corpo; é um campo pedagógico que trata determinadas interfaces do movimento humano como objeto de sua prática. Faz-se necessário entender como se dá a aprendizagem na Educação Física e o que se aprende nas aulas de Educação Física na escola (ARAÚJO, 2005, p.60).

Essa ideia de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar coaduna com o discurso de Darido; Rangel (2008, p. 67), que defendem que não basta “ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou mesmo as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o

contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno na esfera da cultura corporal”.

Além de propostas pedagógicas mais concretas e sistematizadas, a Educação Física na escola deve proporcionar aos seus alunos aprendizagens mais significativas. Para ser significativa, “ela precisa atender aos objetos do indivíduo, seus interesses e necessidades e ainda envolver sua participação na definição e no desenvolvimento dessas aprendizagens, assim como na sua avaliação” (ANDRÉ; PASSOS 2002, p. 181).

Na concepção de Le Boulch (2008, p. 121), o aprendizado só é verdadeiramente fecundo quando “parte de problemas significativos para o aluno e que se apoia não somente na possibilidade, mas também no desejo de aprender. O raciocínio nasce do confronto intencional com um problema que nos diz respeito”.

Nesse sentido, a busca por momentos de aprendizagem significativa, em todos os componentes curriculares da educação escolarizada, deve ser uma constante da prática dos professores. Como vimos anteriormente, são diversos elementos que podem caracterizar essa aprendizagem como significativa, todavia apenas os sujeitos da aprendizagem podem expressar se aqueles conhecimentos apreendidos foram importantes ou não para a sua história de vida, pois, segundo Batista, Oliveira e Melo (2012, p. 246), “entendemos que aprendizagem significativa diz respeito ao que permanece, ao que cada um leva para a sua vida, ao que marca positiva ou negativamente os corpos dos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

Assim, defendemos que, para atingirmos uma educação integral, faz-se necessário quebrarmos alguns paradigmas que ainda estão cristalizados e em evidência na educação como, por exemplo, a famosa frase do filósofo francês René Descartes: “penso logo existo”. Na verdade, discordamos desse pensamento e recorremos a Freire (2008, p. 71), quando a recria, afirmando que “eu não existo porque penso, mas porque vivo. Minha existência não se faz sem corpo, porque sou corpo. O corpo que sou é a expressão de minha existência nesse mundo, e nada posso realizar se não agir corporalmente”.

Os desafios foram lançados para a construção de uma educação verdadeiramente inscrita no corpo. Porém, Nóbrega (2010, p.12) nos alerta que “considerar o corpo na educação para além do aspecto racionalista

ou instrumental, é uma tarefa que exige um exame radical de nossa relação com os afetos, com a linguagem, com a sexualidade, com a arte, com a cultura de um modo geral". Assim, cabe a todos os componentes curriculares, e não apenas a Educação Física e Artes, estabelecerem diálogos com o corpo na educação, pois, nessa direção Serres (2004, p. 144), afirma "[...] quem experimenta? Quem inventa? O corpo. Quem flutua, corre e voa, em êxtase arcangélico quando levita banhado pela intuição bem-aventurada? O corpo, sempre ele".

Os docentes que atuam na escola em todos os níveis de ensino deveriam se preocupar mais com os corpos dos estudantes, no sentido de proporcionarem-lhes experiências educativas que favoreçam a descoberta e a disseminação de conhecimentos relevantes a respeito dessa temática. Além disso, é importante ajudar os discentes a compreenderem melhor as suas escolhas, desejos e atitudes diante das relações que podem ser vividas em seus corpos.

Consideramos ainda que proporcionar experiências significativas de aprendizagem relacionadas aos conhecimentos sobre o corpo é reconhecê-lo a partir de diferentes pontos de vista (biológico, histórico, social, cultural, dentre outros). Nesse sentido, devemos, enquanto professores de Educação Física ou não, oportunizar aos estudantes um alargamento de seus limites no que se refere aos cuidados de si e do outro, discutindo aspectos importantes para a formação humana, como os padrões de beleza estabelecidos nos diferentes contextos históricos e sociais e os discursos da mídia disseminados sobre corpo e saúde na atualidade.

Temos consciência que discutir sobre os conhecimentos sobre o corpo no âmbito da Educação Física escolar é uma realidade ainda pouco comum na prática pedagógica da maioria dos professores, pois se contrapõe à influência histórica, política e social que o conteúdo esporte exerce, principalmente, na sua inserção no Ensino Médio. Essa hegemonia do conteúdo esporte, para Souza Filho (2011), também ocorre no universo dos Institutos Federais em todo o Brasil, de modo semelhante ao que ocorre no âmbito do IFRN.

A hegemonia do conteúdo esporte, nas aulas de Educação Física no IFRN, acompanha uma tendência nacional que foi amplamente difundida pela perspectiva esportivista denunciada pelo Coletivo de Autores (1992), dentre outras publicações da área. De acordo com Brasil

(2000), a influência do esporte é de tamanha dimensão em torno da Educação Física que se pode considerar que temos não “o esporte da escola”, mas sim “o esporte na escola”.

Consideramos que aprender sobre a execução dos gestos técnicos esportivos e seus contextos históricos, políticos, sociais, dentre inúmeras outras possibilidades de abordagem desse conteúdo, faz-se necessário e importante, sendo reconhecidos como um dos objetivos do ensino da Educação Física na escola. No entanto, acreditamos que esse conhecimento produzido será significativo apenas para aqueles estudantes que se identificam com as diversas modalidades esportivas.

Nesse sentido, com o intuito de propiciar aos estudantes do Ensino Médio do IFRN outras aprendizagens escolares, que vão além desse conteúdo hegemônico, foi que concebemos o capítulo seguinte, que contempla uma possibilidade de intervenção pedagógica voltada para a construção de aprendizagens significativas vivenciadas a partir dos diversos conhecimentos sobre o corpo.

CAPÍTULO 2

CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor das escolas, de nossa educação (GADOTTI, 2007, p. 11).

Desenvolver uma intervenção pedagógica no âmbito do Ensino Médio, a partir dos conhecimentos sobre o corpo, é buscar realizar uma ação pedagógica que favoreça a associação entre a contextualização e a contemporaneidade que esse assunto pode propiciar aos estudantes, levando-os a compreender melhor a polissemia e as diversas significações do corpo enquanto manifestação da cultura.

As possibilidades de aprendizagens a respeito dessa temática podem ser consideradas como inúmeras, pois tratam de um assunto bastante amplo e que pode ser abordado por diferentes perspectivas e componentes curriculares. Nesse sentido, refletir a respeito dos conhecimentos sobre o corpo pode fomentar, nos estudantes,

aprendizagens escolares relevantes, principalmente se essas aprendizagens estiverem relacionadas a preocupações comuns e cotidianas, como as questões da aparência e da sexualidade juvenil que vêm sendo fortemente difundidas pela mídia.

Essa discussão em torno do corpo na escola deve ser ampliada, não tendo apenas a saúde como viés de sustentação principal, pois é importante que ela não recaia no reducionismo científico de considerar o corpo apenas como um elemento de caráter biológico. Nesse sentido, para Brasil (2002, p. 153)

Conhecer o corpo humano não é apenas saber como funcionam os muitos aparelhos do organismo, mas também entender como funciona o próprio corpo e que consequências isso acarreta em decisões pessoais da maior importância, tais como fazer dieta, utilizar anabolizantes, praticar exercícios físicos e exercer a sexualidade.

Dessa forma, sugerimos aos professores de Educação Física que procurem explorar mais essa temática em suas aulas, a partir dos limites, potencialidades e sensorialidades do corpo dos educandos. Além disso, é premente que sejam desenvolvidas atividades de descoberta da sensibilidade do próprio corpo e do corpo dos outros, por exemplo, por meio de atividades voltadas ao relaxamento, à massagem e automassagem.

Diante dessa gama de possibilidades pedagógicas, torna-se importante ainda desconstruir junto aos estudantes as concepções dicotômicas e instrumentalizadoras de corpo, nas quais o corpo é percebido como um objeto e/ou instrumento de consumo a serviço dos interesses mercadológicos. Para isso, torna-se fundamental que os professores procurem despertar a apreensão crítica dos alunos a partir da reflexão sobre as diversas imagens de corpo que são veiculadas pelas propagandas e matérias em revistas, jornais, televisão e na internet.

Os conhecimentos sobre o corpo são amplos e não devem ser compreendidos como foco de estudos apenas da Educação Física, Artes e das ciências, mas podem ser abordados pelos demais componentes curriculares na escola, a partir de suas especificidades teóricas e metodológicas. Diante desse aspecto, defendemos, ao longo de nosso texto, a terminologia “conhecimentos sobre o corpo” que é difundida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física.

Realizados os devidos esclarecimentos, apresentamos na sequência uma tentativa de materializar os nossos investimentos acadêmicos em nosso fazer pedagógico acerca dos conhecimentos sobre o corpo, no âmbito da Educação Física.

2.1 DELINEAMENTOS SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTUALIZANDO OS EDUCANDOS

O primeiro encontro de nossa intervenção pedagógica foi um misto de sentidos e significados, pois existia um professor que estava retomando normalmente as suas atividades profissionais, e, ao mesmo tempo, um pesquisador tomado pela preocupação inicial de coletar suas primeiras informações. Essa ruptura, ou melhor, essa dicotomia foi desconstruída no momento em que iniciamos a aula, pois todo aquele sentimento de tensão foi diminuindo ao percebermos que seria possível caminhar com tranquilidade durante a realização de todo o estudo.

Assim que saudamos os alunos e demos as boas vindas, apresentamos os objetivos principais daquela aula, que foram estabelecidos previamente como: apresentar a dinâmica da disciplina, dos conteúdos e do professor para o ano letivo de 2013; discutir os instrumentos avaliativos referentes ao primeiro bimestre; sensibilizar os alunos sobre a realização da intervenção pedagógica do 1º bimestre, enquanto objeto de pesquisa; relembrar os conteúdos que foram trabalhados em 2012; escolher, coletivamente, dois temas que iriam compor o corpo dos conteúdos do primeiro bimestre; aplicar atividade diagnóstica com relação aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema: corpo, saúde e beleza.

A dinâmica de apresentar os objetivos a cada aula, para que os alunos tenham consciência da proposta de ensino e aprendizagem estabelecida inicialmente para cada dia, tem sido uma constante de nossa prática pedagógica desde quando ingressamos no IFRN. No entanto, reconhecemos que essa não é uma ação comum e fácil de ser desenvolvida pela maioria dos professores da educação básica, em virtude, principalmente, do acúmulo da carga horária dos docentes no Ensino Médio.

A ação de apresentar os objetivos das aulas para os alunos nos leva a refletir sobre a importância do planejamento para a educação e conseqüentemente para a ação docente. De acordo com Zabala (1998, p.94), o planejamento tem que ser

[...] suficientemente flexível para poder se adaptar às diferentes situações da aula, como também deve levar em conta as contribuições dos alunos desde o princípio. É importante que possam participar na tomada de decisões sobre o caráter das unidades didáticas e a forma de organizar as tarefas e seu desenvolvimento, a fim de que não apenas aumentem o nível de envolvimento no ritmo da classe em geral, como em seus próprios processos de aprendizagem, entendendo o porquê das tarefas propostas e responsabilizando-se pelo processo autônomo de construção do conhecimento.

Após esse momento introdutório, adentramos numa discussão norteadas por três perguntas: Alguém lembra o que estudamos nas aulas de Educação Física do ano passado (1º ano)? O que foi mais legal naquelas aulas? O que vocês menos gostaram? Procuramos refletir sobre cada uma dessas questões, a partir das quais os alunos listaram os seguintes conteúdos vivenciados no ano anterior: cultura de movimento e jogo (1º e 2º bimestres), ginástica (3º bimestre) e esporte (4º bimestre), destacando as aulas sobre métodos calistênicos e de ginástica em academia (jump), como também o conteúdo esporte e mídia como os temas mais interessantes. Com relação aos aspectos que os alunos e alunas menos gostaram, uma pequena representação sugeriu que fosse ampliado o número de aulas no ginásio em detrimento de momentos em sala de aula.

Na sequência, apresentamos de forma abrangente o planejamento anual da disciplina para 2013 (corpo, saúde e beleza – 1º bimestre, esporte – 2º bimestre, lutas – 3º bimestre e dança – 4º bimestre) e, de forma mais detalhada (encontro por encontro), o planejamento do 1º bimestre.

Estamos conscientes da importância da construção coletiva do planejamento pedagógico, por isso, ensaiamos neste estudo os nossos primeiros passos nesse processo de democratização do planejamento. Com relação a esse assunto, Nista-Piccolo; Moreira (2012, p. 52) nos alertam sobre a importância de um planejamento mais participativo no âmbito do componente curricular Educação Física no Ensino Médio, afirmando que

Se em outras fases do ensino é importante que o professor discuta com seus alunos a definição dos conteúdos a serem tratados nas aulas, no Ensino Médio isso se torna primordial. Sua postura democrática na escolha dos diversos temas que compõem os conteúdos da Educação Física perante as expectativas dos alunos pode promover maior interesse deles pelas aulas, estimulando-os para a prática.

Sendo assim, dois encontros foram escolhidos por meio de votação direta dos alunos. Faz-se necessário esclarecer que, antes de realizarmos o processo de votação nas turmas, apresentamos em cada uma delas os temas sugeridos por Darido; Rangel (2008), referentes a possibilidades de intervenção pedagógica sobre a temática do corpo que ainda não tinham sido contempladas em nosso planejamento inicial. Assim, os encontros 06 e 07 foram votados e obtiveram os seguintes resultados: o encontro 06 foi o mesmo para todas as turmas, pois escolheram o tema “Deficiências Físicas”. A aula 07 teve como tema escolhido “Fisiologia”, para as turmas do curso de Informática, e o tema “Biomecânica”, para as turmas do curso de Mecatrônica.

Reforçando a nossa compreensão sobre a importância do planejamento participativo no âmbito da Educação Física, como também dos diversos componentes curriculares no Ensino Médio, apresentamos o ponto de vista de Nista-Piccolo; Moreira (2012, p. 64), que defendem a ideia de que

[...] um Programa de Educação Física escolar voltado para o nível do Ensino Médio deve ser elaborado em parceria com os alunos, pois só tem significado se for ao encontro das expectativas e necessidades deles. No programa, deverá constar o planejamento de todas as aulas, com seus respectivos conteúdos desenhados de acordo com o contexto em que a escola está inserida.

Após encerrarmos esse momento de apreciação e votação dos conteúdos, entramos na discussão sobre os instrumentos avaliativos que norteariam a avaliação do bimestre. Fizemos questão de deixar claro nesta primeira aula todos os instrumentos avaliativos que seriam utilizados para compor a média final do bimestre. Sobre a problemática da avaliação no âmbito na Educação Física, Brasil (2002, p.165) nos alerta sobre os cuidados que devemos ter nos momentos de avaliação:

A perspectiva tradicional de avaliação, que infelizmente ainda frequenta a visão e a prática de muitos professores de Educação Física, cometeu uma série de equívocos ao considerar que avaliar é aplicar testes em prazos determinados; restringe-se a estimar o domínio motor; é uma atividade que se realiza somente no final de um prazo; significa atribuir uma nota ou um conceito; é punir; sobrepõe-se a ensinar; exige medição e quantificação; constitui-se em mero cumprimento de uma exigência burocrática (uma idéia infelizmente costumeira).

Buscando trazer elementos que viessem corroborar com a realização de uma avaliação que não recaísse nesse modelo tradicional de ensino, estabelecemos inicialmente quatro instrumentos para a consolidação das médias do bimestre, a saber: Portfólio, Seminário Artístico e Cultural sobre Corpo, Resumo sobre o texto extraído do livro público didático de Educação Física no Ensino Médio, concebido por Paraná (2006), intitulado “Influência da mídia sobre o corpo do adolescente”, e, por último e não menos importante, a participação nas aulas. Optamos por mais de

dois instrumentos avaliativos para atender à Organização Didática do IFRN (2012) que, em seu Art. 246 § 1º, orienta que deverão ser utilizados, em cada bimestre, por disciplina, no mínimo 2 (dois) instrumentos de avaliação. Cada um desses instrumentos teve valor de 100 (cem) pontos, e o resultado final do bimestre foi realizado a partir de uma média aritmética entre ambos.

A escolha por cada um dos instrumentos mencionados acima tem uma justificativa específica. Nesse sentido, o portfólio foi escolhido como instrumento de avaliação individual com o objetivo principal de ressignificar o modelo de avaliação que vínhamos aplicando anteriormente com esses alunos, por meio principalmente da tão famosa prova escrita.

O Seminário Artístico e Cultural sobre Corpo foi o instrumento concebido para ser a culminância do bimestre, com a intenção de permitir que os estudantes se expressassem corporalmente para além dos modelos tradicionais de seminários. Dessa maneira, os alunos puderam apresentar seus trabalhos sobre o tema “corpo, saúde e beleza” a partir de danças, vídeos, paródias, encenações, cordéis, desenhos, entre outras manifestações artísticas da linguagem.

A atividade de leitura e reflexão a partir do texto foi proposta como forma de aprofundar as discussões sobre bulimia e anorexia, no sentido de contemplar a necessidade de realização de uma tarefa à distância, referente a um sábado letivo não presencial (reposição de greve).

A participação nas aulas foi outro aspecto avaliativo discutido e combinado juntamente com todos os alunos, buscando valorizar o corpo e o movimento neste componente curricular. Nesse sentido, como o bimestre foi composto por 09 (nove) encontros, estabelecemos que a presença e a participação em cada encontro computariam 11 (onze) pontos para esse critério, totalizando 99 (noventa e nove) pontos ao término do bimestre.

A respeito da questão da avaliação, Zabala (1998) também nos alerta sobre a dificuldade e a necessidade de buscarmos estratégias diversas para tentar conhecer os diferentes graus de conhecimento e envolvimento dos alunos. Nesse sentido, elaboramos e aplicamos uma atividade diagnóstica, abordando alguns aspectos referentes a conhecimentos sobre o corpo. Esse instrumento objetivou conhecer os conhecimentos prévios dos alunos, servindo de parâmetro para o planejamento e as discussões sobre os conhecimentos que seriam adquiridos ao longo do bimestre.

A primeira aula foi encerrada após o professor-pesquisador explicar sobre a sua intervenção pedagógica enquanto objeto de pesquisa, como também entregando aos alunos o termo de autorização de uso de imagem, além de estabelecer os combinados para o próximo encontro e escolher um aluno para criar o grupo da turma na rede social Facebook.

Essa aula nos proporcionou vários aprendizados, dentre eles destacamos o processo de escolha do aluno que seria o responsável por criar o grupo da disciplina-turma no Facebook. Fomos questionados em uma das turmas: “O grupo será fechado ou secreto?”. Não sabíamos da existência desse tipo de grupo, o grupo secreto (ninguém sabe que ele existe, com exceção dos seus membros). Essa informação parece simples, no entanto, serviu para que pudéssemos nos sintonizar um pouco mais com o universo das redes sociais em que tanto os nossos alunos estão inseridos.

Ao fazermos uma análise mais crítica da aula, percebemos alguns elementos pertinentes para a Educação Física no Ensino Médio, tais como a apresentação e participação inicial dos alunos no planejamento e na aplicação da atividade diagnóstica. No entanto, aspectos importantes, como criatividade, emoção e movimento, estiveram ausentes nesse primeiro encontro, pois, apesar da aula ter sido ministrada numa perspectiva dialógica, os corpos dos nossos alunos permaneceram por volta de noventa minutos inertes nas cadeiras, desprivilegiando o movimento. Embora a formatação metodológica da aula tenha sido adequada aos objetivos estabelecidos para o encontro, tivemos a preocupação de que, nos próximos encontros, o movimento pudesse ser mais evidenciado e explorado.

Sobre a importância de atribuímos mais mobilidade à nossa prática pedagógica, mesmo em discussões mais conceituais relacionadas ao corpo, Lopes; Melo (2008, p.29) sugerem que

Vale ressaltar que ao solicitar aos alunos pesquisas sobre esses assuntos, o professor não se limite às discussões teóricas, mas proponha sempre uma atividade vivencial para contrabalançar o momento pedagógico. Assim, se o professor for discutir os aspectos positivos e negativos da aparência ou das

cirurgias plásticas, por exemplo, pode propor no final da aula uma sessão de ginástica facial. Caso opte pelos estudos dos anabolizantes e solicite que os alunos pesquisem sobre o assunto e montem painéis, pode encerrar a aula com uma sessão de musculação na qual usa a sobrecarga do próprio corpo em diferentes exercícios, bem como discutir com os alunos os efeitos da prática, como da flexão de braço, por exemplo, que se pode chegar à hipertrofia sem recorrer ao uso de “bombas”.

Em contrapartida, os aspectos sentido e curiosidade puderam ser perceptivelmente fomentados nesse encontro. Ao apresentarmos a proposta de trabalho da disciplina para o ano letivo de 2013, a partir do resgate dos conteúdos que tinham sido vivenciados ao longo do ano letivo 2012, os alunos e alunas perceberam que estávamos dando continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior. Portanto, os conteúdos organizados para o ano letivo de 2013 tinham o sentido de apresentar e aprofundar outros elementos da cultura de movimento que não tinham sido abordados até o momento.

Na semana posterior ao primeiro encontro, ao percorrer os corredores do campus, fomos abordados por uma aluna que havia sido reprovada no 1º ano e, portanto, não era mais nossa aluna. Ela relatou: “professor Alison, estou sabendo que as aulas de Educação Física serão bem legais, e que o senhor inseriu algumas mudanças bacanas”. Ficamos satisfeitos com o comentário dessa aluna, pois a repercussão sobre o trabalho que seria desenvolvido ao longo do bimestre já estava provocando expectativas e curiosidades nos alunos e alunas.

As expectativas provocadas nos alunos e alunas, com relação a um dos encaminhamentos realizados ao término desse primeiro encontro, também merecem destaque. Solicitamos que trouxessem para o segundo encontro uma foto de sua infância e a mantivessem em segredo, pois a utilizaríamos em uma atividade durante a aula. Essa simples orientação provocou inúmeras inquietações e reações curiosas nos estudantes, visto que vários deles nos procuraram durante a semana, querendo saber se existia uma idade mínima ou máxima para a foto, se deveria estar sozinho ou se poderia estar acompanhado, se essas fotos seriam devolvidas, o que

seria feito com elas, entre outros questionamentos. Muitos alunos e alunas se mostraram bastante preocupados ainda com o uso dessas fotografias, principalmente se seriam divulgadas na internet ou no campus para os demais colegas verem. Diante do exposto, explicamos a todos que as fotos seriam utilizadas somente na dinâmica da aula e logo em seguida seriam devolvidas aos seus respectivos proprietários.

Essa preocupação demasiada com a aparência corporal durante a infância dos estudantes nos remete a outro elemento importante, o corpo. Para Le Breton (2007, p.77), a aparência corporal

[...] responde a uma ação do ator relacionada com o modo de se apresentar e de se representar. Engloba a maneira de se vestir, a maneira de se pentear e ajeitar o rosto, de cuidar do corpo, etc. quer dizer, a maneira quotidiana de se apresentar socialmente, conforme as circunstâncias, através da maneira de se colocar e do estilo de presença.

A preocupação com a aparência corporal é uma característica marcante em todas as faixas etárias, principalmente na adolescência. Ao questionarmos aos estudantes sobre o porquê de tanta inquietação, eles afirmaram que tinham vergonha de sua aparência quando crianças, pois se achavam “feios (as)”. Ao compararmos essa afirmação com as respostas obtidas na tabulação da atividade diagnóstica 2013, realizada nessa mesma aula, percebemos que a “insatisfação” com o corpo permanece em muitos estudantes nos dias atuais, pois, dentre as perguntas contidas no instrumento diagnóstico, existia o seguinte questionamento: “você está satisfeito (a) com seu corpo?” A tabulação revelou que 58,88% dos estudantes estavam satisfeitos com seus corpos, enquanto que 41,28% não estavam satisfeitos.

Nesse sentido, podemos atribuir essa elevada porcentagem de insatisfação com seus corpos, principalmente, à faixa etária em que este grupo de alunos está inserido, pois, de acordo com Peres (2000 apud Lopes; Melo, 2008, p.11), a adolescência “[...] é uma etapa de transição entre a infância e a idade adulta, tendo como base as transformações púberes, de caráter biológico, que, por sua vez, desencadeariam mudanças

psicológicas e sociais, até atingir a maturidade”. Essas mudanças biológicas habitualmente provocam diversas inquietações nos adolescentes, sendo a aparência corporal uma delas. Atrelada às transformações corporais, temos também o forte apelo midiático que corrobora com a caracterização do quadro caracterizado acima.

2.2 O QUE É CORPO?

O segundo encontro teve uma carga conceitual bastante elevada, pois pretendeu desconstruir alguns paradigmas existentes na concepção dos alunos, tais como a compreensão do corpo como máquina, a dicotomia corpo e mente, entre outros. Por isso, estabelecemos os seguintes objetivos: compreender os diferentes sentidos e significados atribuídos ao corpo pela ciência e pela sociedade; refletir sobre aspectos biológicos, históricos, culturais e sociais do corpo; identificar diferentes concepções sobre o corpo, que influenciaram a Educação Física; compreender o corpo e o movimento, como possibilidades de apreender e vivenciar os saberes advindos da cultura corporal de movimento. Embora os objetivos didáticos estabelecidos tenham sido complexos, consideramos que conseguimos levá-los à maioria dos estudantes, embora uma minoria tenha ficado confusa com relação aos discursos apresentados na aula.



Imagem 02 – Slide do encontro 2

Iniciamos o encontro refletindo sobre a imagem 02, referente à obra de arte intitulada "A lição de Anatomia do Dr. Tulp", do pintor holandês Rembrandt, produzida durante o período do Renascimento. Dessa forma, procuramos mostrar aos estudantes que os estudos relacionados ao corpo são uma preocupação bastante antiga e que, mesmo com o avanço atual das tecnologias, não foi possível desvendar ainda todos os segredos e nuances desse corpo.

Na sequência, apresentamos os objetivos da aula, como de costume, e trouxemos um recurso didático que julgamos bastante interessante e que contribuiu significativamente para a dinâmica da aula: a tabulação das respostas descritas pelos alunos da turma, na atividade diagnóstica 2013, realizada na aula anterior, com relação à pergunta "o que é corpo? "

Tivemos a preocupação de apresentar aos alunos a compreensão da turma, pois o conceito de corpo seria trabalhado ao longo da aula/bimestre, e, gostaríamos de fazer um link entre os saberes que eles traziam antes da aula e onde queríamos que chegassem ao término da aula. Além

disso, falamos sobre a importância da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos, ressaltando que a pesquisa faz parte do universo educativo, pois, em Gadotti (2007, p. 13), “O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam”.

Nesse sentido, ao computarmos as respostas de todos os estudantes participantes da atividade diagnóstica, foram reveladas as seguintes concepções de corpo: “Estrutura física/instrumento/máquina” – 31 vezes; “É o responsável por nossa locomoção e realização de tarefas cotidianas” – 18 vezes; “Conjunto de elementos biológicos (órgãos/sistemas/membros/ossos)” – 45 vezes; “Massa/matéria que ocupa lugar no espaço” – 17 vezes; “Não respondeu” – 17 vezes; “Algo essencial para a vida” – 06 vezes; “Subordinado do cérebro” – 03 vezes; “Local de morada do espírito” – 01 vez; “Veículo de interação do homem com o mundo” – 01 vez; “Conjunto de átomos” – 01 vez.

Esses números apresentados evidenciam principalmente a percepção mais usual e difundida sobre o corpo em nossa sociedade ocidental, em que apenas 5% das respostas dos estudantes (algo essencial para a vida e veículo de interação do homem com o mundo) apresentam uma visão que extrapola a instrumentalização e a dicotomia do corpo preconizada pela ciência. Sobre essa visão consensual, porém limitada, sobre o corpo, Dias (2012, p.36) discorre

O que vejo na educação escolar, como na ciência de um modo geral, no decorrer da sua história, é uma abordagem dicotômica (corpo/mente) da criança, obviamente resultado de um pensamento que permeia os mais variados campos, não só o educacional.

Dessa forma, refletimos juntamente com os alunos a partir daquelas respostas apresentadas por eles, com o sentido de mostrar-lhes que não estavam erradas, no entanto, apresentavam uma visão reducionista e limitada sobre corpo, defendida principalmente pela ciência. Dentre as respostas obtidas na atividade diagnóstica, podemos destacar, por exemplo, a imagem 03

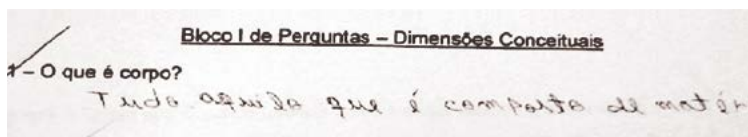


Imagem 03 – Exemplo de resposta reducionista

Buscando fazer essa difícil desconstrução, como também atribuir sentido à aula, lançamos algumas perguntas provocativas, por exemplo, “alguém já ouviu falar na expressão “o corpo é a máquina mais perfeita de todas”? A maioria dos alunos e alunas respondeu que sim e, logo em seguida, questionamos novamente, as máquinas se emocionam? Elas fazem o que bem entendem? As máquinas se regeneram quando quebram? As máquinas têm histórias para contar ou se lembram de algo importante de suas vidas quando escutam uma música ou sentem um cheiro? E, assim, fomos questionando os alunos, procurando trazer elementos que pudessem ajudar na desconstrução da equiparação entre o corpo e a máquina.

A estratégia de concebermos questionamentos que viessem a ajudar na desconstrução da compreensão corpo-máquina junto aos alunos nos remete a um aspecto bastante importante para a ação pedagógica, a criatividade. O professor, por excelência, deveria ser criativo em suas ações docentes, embora Nista-Piccolo; Moreira (2012, p.78) nos chamem a atenção sobre essa questão, afirmando que

Ainda hoje encontramos muitos professores que não se preocupam com a aprendizagem dos seus alunos. Apenas cumprem parte de suas missões, ensinando, sem saber se seus alunos entenderam ou não o que foi informado. É preciso saber qual a rota de acesso ao conhecimento dos alunos, ou seja, os caminhos facilitadores de sua compreensão. Isso, de certo modo, exige muita criatividade do professor, fazendo dele um verdadeiro pesquisador dos seus próprios alunos.

Por considerarmos a aula bastante densa conceitualmente para a compreensão dos alunos do Ensino Médio, tivemos alguns cuidados específicos com o intuito de procurar tornar a aula a mais atrativa possível, por isso, utilizamos várias imagens relacionadas ao tema, e que certamente teriam muito a nos ensinar, pois temos percebido em nosso fazer pedagógico que o uso de imagens tem sido uma estratégia salutar para o ensino da Educação Física na escola. Além disso, a juventude atual tem se mostrado bastante imagética, ou seja, sintonizada com a apreciação de imagens, vídeos e sons advindos principalmente da internet. Brasil (2002, p. 149) nos orienta metodologicamente sobre essa questão, ao afirmar que

A cultura do jovem caracteriza-se pela concomitância de som, palavra e imagem. Nessa cultura, fala-se mais do que se escreve, vê-se mais do que se lê, sente-se antes de compreender. Estas são as principais características da linguagem que predomina na TV, no videogame, na internet. É papel da educação e, conseqüentemente, da disciplina Educação Física, trazer essas experiências vivenciadas pelos alunos para a escola, a fim de contextualizá-las e analisá-las criticamente.

Temos utilizado imagens em nosso fazer pedagógico com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos e alunas a respeito dos conteúdos estudados. O uso planejado pode ser considerado como uma excelente ferramenta pedagógica, todavia, não podemos recair erroneamente no discurso de que fazemos o uso crítico e reflexivo desse instrumento, quando na verdade estamos utilizando-as apenas como meros elementos ilustrativos.

A pesquisa por imagens na internet que representam reflexões intencionais e articuladas com o contexto das aulas despende tempo e requer um conhecimento básico sobre informática. Nesse sentido, é necessário um envolvimento significativo dos docentes com relação ao uso das tecnologias no âmbito educativo, pois, na perspectiva de Gadotti (2007, p.61), “devemos nos preocupar permanentemente com a aprendizagem de nossos alunos. E isso depende da resposta que damos ao sentido de nosso ofício”.

Com o intuito de buscar elementos imprescindíveis para a organização do conhecimento e da aprendizagem, encerramos o primeiro momento da aula com uma reflexão sobre a nossa totalidade e complexidade corporal, a partir do seguinte slide:



Imagem 04 – Slide sobre a nossa totalidade corporal

A imagem 04 representa a culminância e uma síntese de nossa aula, pois buscamos mostrar aos alunos e alunas que o corpo, além de ser biológico, é também histórico, cultural e social. Essa imagem revela ainda o quanto estamos impregnados de dicotomia, pois passamos a aula inteira procurando desconstruir um pouco dessa visão, junto aos alunos, no entanto, encerramos a aula com um slide que traz uma afirmação carregada de sentido dicotômico: “temos um corpo uno”. Na verdade, nós não temos um corpo, nós somos o corpo, de acordo com o filósofo francês Merleau-Ponty, o próprio o corpo.

Na parte final da aula (últimos 25 minutos), realizamos a dinâmica do varal de fotos. Essa dinâmica teve início na aula anterior, quando solicitamos aos alunos que trouxessem, para a aula seguinte, uma foto de sua infância. Logo no início desse segundo encontro, solicitamos em todas

as turmas que os alunos fixassem suas fotos em uma folha de papel A4 além de escrever também sobre duas características pessoais: uma referente à sua infância e a outra referente à sua juventude. Encerrado esse momento, solicitamos o apoio de outros colegas de trabalho da instituição para passarem na sala e levarem as fotos para a arrumação noutro ambiente.

Orientamos aos alunos e alunas que se deslocassem até a outra sala e permanecessem em silêncio, durante o percurso e até a primeira parte da dinâmica, que consistia em tentar identificar o maior número possível de pessoas nas fotos expostas conforme a imagem 05.



Imagem 5 – Dinâmica do varal de fotos

Na segunda parte dessa atividade, organizamo-nos em círculo e solicitamos que alguns alunos e alunas fossem, um de cada vez, ao varal e pegassem a foto de alguém que conseguiram identificar por meio da imagem ou das características descritas. As características deveriam ser lidas em voz alta e a foto mostrada em seguida e, na sequência, a pessoa deveria ser revelada.

Na sequência, realizamos algumas perguntas aos estudantes para motivar o momento, do tipo: vocês conseguiram identificar todo mundo? A maioria dos estudantes respondeu que não, pois praticamente 30% das fotografias estavam muito difíceis de serem identificadas, e que necessitariam de mais tempo para isso. Outra pergunta realizada: Foi fácil a tarefa de identificação? Os alunos e alunas responderam que algumas pessoas não mudaram praticamente em nada os seus traços faciais, embora outras não tenham mais nada a ver com a aparência de sua infância, como por exemplo, mudança nos cabelos e até mesmo na cor da pele.

A emoção esteve evidente nesse segundo momento do encontro, pois vislumbramos vários alunos e alunas envolvidos emocionalmente com a atividade, pois suas memórias relacionadas à infância eclodiram durante alguns momentos de apreciação das fotos. Para nós, fez e faz toda diferença encerrarmos uma aula e percebermos que os alunos e alunas foram contagiados de alguma forma por aquele momento, que se sentiram felizes, embora vivamos numa “cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 1999, p. 15).

Para encerrarmos a aula e reafirmarmos o sentido atribuído a esse momento, fizemos uma correlação entre os corpos infantis dispostos nas fotografias e os corpos jovens atuais, a partir das interfaces entre as dimensões: biológica, histórica, social e cultural do corpo. Nesse entendimento, fomos estabelecendo relações, que foram retratadas aos alunos e alunas, mais ou menos assim: “Vocês foram crianças um dia e seus corpos passaram por várias mudanças físicas e biológicas para chegarem até a adolescência, ao longo desse percurso histórico vocês tiveram acesso a diversos costumes sociais, educacionais e familiares, nos quais alguns de vocês passaram por momentos mais conservadores enquanto que outros passaram por experiências mais liberais...” Prosseguimos nessa linha de problematização até chegarmos ao momento de reafirmarmos que o corpo seria o fruto de um emaranhado de experiências sociais, históricas, culturais e não apenas resultado da evolução biológica.

E, por fim, estabelecemos os combinados para a próxima aula, entre os quais o principal deles: a organização dos alunos em grupos de 5 a 6 pessoas, sendo cada grupo responsável por trazer 15 imagens, destinadas ao público jovem, que sugerissem os padrões de beleza predominantes

em nossa sociedade e revelassem os diversos artifícios que se tem buscado para conseguir esse estereótipo.

Procuramos envolver os alunos diretamente no processo de ensino-aprendizagem dessa aula, atribuindo-lhes responsabilidades durante e pós-aula, visto que compactuamos com Pozo; Crespo (2009, p. 23) no tocante às questões relacionadas ao aprender e ao ensinar, pois

aprender não é fazer fotocópias mentais do mundo, assim como ensinar não é enviar um fax para a mente do aluno, esperando que ele produza uma cópia no dia da prova, para que o professor a compare com a original enviada por ele anteriormente.

Corroborando com o pensamento de Pozo; Crespo (2009), temos Gadotti (2007, p. 42), que defende que “o aluno aprenderá quando tiver um projeto de vida e sentir prazer no que está aprendendo. O aluno quer saber, mas nem sempre quer aprender o que lhe é ensinado”. E mais adiante o autor acrescenta que “devemos aprender com a rebeldia do aluno, que é um sinal de sua vitalidade, um sinal de sua inteligência” (ÍDEM). Assim, presenciamos durante essa aula pequenos momentos de rebeldia, em que alguns alunos conversavam demasiadamente durante a dinâmica, como também ficavam “malhando” das fotos de alguns colegas.

Faz-se necessário destacar que, enquanto desmontávamos o varal e guardávamos todo o material utilizado na aula, um grupo de aproximadamente 10 alunos continuou na sala por volta de 05 minutos, mostrando suas fotos uns aos outros e conversando sobre as suas características antigas e atuais. Durante essa conversa, os alunos e alunas davam gargalhas a respeito das bochechas rosadas, das barrigas grandes, das roupas com bichinhos estampados, dos cabelos encaracolados, dentre outras características corporais peculiares às crianças. Na verdade, eles demonstravam estar se divertindo intensamente com aquele momento de resgate de suas características, histórias e memórias da infância.

Esse momento vivenciado pelos alunos nos possibilita considerar que a atividade proposta provocou um certo grau de envolvimento. Assim, temos a convicção que preparamos a aula idealizando os mínimos detalhes, no entanto, fomos surpreendidos positivamente com a ação desses alunos e alunas. Por isso, “é preciso insistir que tudo o que fazemos

em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos” (ZABALA, 1998, p. 23).

Fazendo uma análise geral sobre esse segundo encontro, percebemos que os aspectos corpo e movimento estiveram mais evidenciados neste do que no primeiro encontro de nossa intervenção, apresentando, com isso, uma evolução metodológica com relação ao desenvolvimento dos conteúdos propostos numa perspectiva ampliada de aprendizagem. Por isso destacamos a importância da motricidade para o processo educativo, Nóbrega (2005, p. 64) considera que

Apreendo o mundo com o corpo, mas esta apreensão é sempre uma síntese inacabada, formada pelas perspectivas da situação vivida. Esta forma de apreensão é reconhecida como originária, não se referindo a uma representação puramente intelectual, mas a uma função da motricidade.

Assim, buscamos nesse segundo encontro iniciar um processo de rompimento da imobilidade corporal dos alunos, como também trazer elementos motivadores para o desenvolvimento do bimestre. Dessa forma, a dinâmica do varal de fotos possibilitou a inclusão do movimento, pelo menos relativo ao deslocamento e ao posicionamento corporal dos estudantes durante a aula, bem como em relação à curiosidade para o contexto dessa aula. Mas, em contrapartida, a criatividade como elemento estimulador da aprendizagem ficou um pouco esquecida, não sendo oferecido aos estudantes momentos em que pudessem contemplar esse elemento. Se tivéssemos solicitado às turmas que sugerissem modificações e adaptações na dinâmica do varal de fotos, estaríamos certamente estimulando uma participação mais criativa e curiosa dos educandos.

2.3 CORPO E APARÊNCIA

São inúmeras as possibilidades de discussão sobre o corpo a partir da palavra-chave: aparência. Conscientes dessa realidade, motivamo-nos a explorar a temática da aparência a partir de dois encontros distintos: corpo e aparência 1 e corpo e aparência 2. No primeiro encontro, discutimos

questões mais gerais ligadas aos conceitos de aparência, vigorexia, corpolatria, bulimia, anorexia, dentre outros, enquanto que, no encontro dois, centramos as discussões no uso dos anabolizantes.

Iniciamos o encontro “corpo e aparência 1”, questionando aos estudantes sobre o que eles achavam da imagem 06. E perguntamos ainda como ela seria concebida num passado de 50 anos? Os estudantes responderam, de uma forma geral, que sempre existiu um cuidado com a aparência masculina, no entanto, as empresas de cosméticos e os padrões de beleza atuais descobriram o corpo masculino como mais uma possibilidade mercadológica, para além do público feminino. Foi relatado também que, atualmente, esta imagem não causa tanto impacto como antigamente, pois o homem também passou a cuidar de sua aparência, inserindo em sua rotina atividades como fazer as unhas em salões de beleza e depilar o corpo e sobrancelhas. No entanto, essa visão era completamente diferente num passado não muito distante.



Imagem 06 – Slide aula 3

Esse encontro foi bastante interativo, sendo repleto de intervenções dos alunos, pois abordou temas próximos às suas realidades, e, portanto, mais fáceis de serem compreendidos. Sobre esse cuidado

com relação à escolha dos temas oriundos do entorno cultural dos alunos, Aragão (2006, p.146) orienta que “extraindo do cotidiano do aluno os temas significativos, o professor tem em mãos o eixo central do programa educativo a desenvolver”. Nesse sentido, não adianta escolher apenas temas que fazem parte da realidade dos alunos, mas principalmente que tenham relevância e que possam ser utilizados em diversos momentos de suas vidas, tornando a aprendizagem cada vez mais significativa. Para reforçar a nossa escolha pela temática, recorremos a Lopes; Melo (2008, p. 29) que destacam que

Podemos também imaginar que anorexia, bulimia, aparência, anabolizantes, adereços no corpo, entre outros, são temáticas instigantes que devem ser pesquisadas, discutidas e compreendidas pelos adolescentes, principalmente no sentido de esclarecê-los sobre as suas implicações na vida das pessoas.

Buscando elementos que pudessem tornar a aula diferenciada, resolvemos quebrar um pouco da estruturação espacial da sala, por isso, organizamos as mesas e cadeiras em forma de círculo. Além dessa disposição diferenciada com relação às aulas anteriores, planejamos para a segunda parte do encontro (confeção dos cartazes) momentos em que os alunos pudessem ficar em pé, sentados, ou da forma que mais se sentissem confortáveis para a realização da tarefa.

Esse encontro foi desenvolvido a partir dos seguintes objetivos: refletir sobre o corpo e a aparência no contexto contemporâneo; refletir sobre os conceitos de bulimia, anorexia, vigorexia, corpolatria e body art, relacionando-os com a mídia e o consumo; discutir de que forma a bulimia, anorexia, vigorexia, corpolatria e body art podem influenciar na saúde; revisar o conceito de corpo, trabalhado no encontro anterior. Após a apresentação dos objetivos da aula aos alunos e alunas, refizemos a pergunta que foi abordada como tema principal na aula anterior, o que é corpo?

Após alguns segundos de silêncio, os alunos começaram timidamente a responder, mais ou menos assim: “é mais que um conjunto de órgãos”, “ele não é uma máquina”, “não existe separação entre corpo

e mente”, “ele nos permite viver e sonhar”, e uma das respostas que mais nos marcaram quando uma aluna respondeu: “depende, professor, pois o corpo pode ser compreendido de diferentes formas, como o senhor mesmo falou, e, portanto caberia várias respostas”. As respostas dos alunos e alunas, apesar de simples e objetivas, mostraram que algo que tínhamos nos disposto a compartilhar tinha ficado.

Na sequência da aula, retomamos a ação de apresentar as concepções prévias dos alunos contidas na atividade diagnóstica com relação aos conceitos principais do encontro. Essa ação foi realizada com o intuito de mostrar as visões anteriores que serviriam de parâmetro para o andamento da aula.

De acordo com os resultados da atividade diagnóstica, explicamos aos estudantes que os conceitos de bulimia e anorexia eram conhecidos pela maioria deles, pois 88% das respostas apontaram para um determinado conhecimento prévio sobre o assunto, enquanto apenas 12% dos estudantes não conseguiram diferenciar ou responder a questão. Atribuímos esse elevado índice de conhecimentos prévios sobre os conceitos anorexia e bulimia, principalmente, à mídia televisiva, que vem divulgando historicamente matérias a respeito dessa temática, pois, ao questionarmos nesse momento se os mesmos já tinham estudado sobre o referido assunto, a maioria respondeu que não.

Outros conceitos abordados na atividade diagnóstica foram corpolatria, vigorexia e body art. Percebemos que apenas 16% dos alunos afirmavam conhecer esses conceitos, enquanto que 84% afirmaram não reconhecer esses termos. É importante ressaltar que dentro do universo dos 17 alunos e alunas que informaram conhecer os conceitos de vigorexia, corpolatria e body art, 07 estudantes apresentaram uma visão equivocada sobre esses termos, enquanto que apenas 10 estudantes expressaram conhecer algo relacionado ao assunto, reduzindo mais ainda esse percentual.

Durante a exposição dos resultados tabulados e a conversa sobre a atividade diagnóstica, procuramos dar sentido àquele momento, perguntando se conseguiam visualizar as suas respostas nos quadros apresentados, com o intuito de situá-los melhor em relação a suas impressões prévias. Acreditamos que essa estratégia estimulou os estudantes a tomarem consciência sobre os conhecimentos que detinham

anteriormente, permitindo que os mesmos construíssem parâmetros cognitivos entre as suas compreensões prévias e as trabalhadas na aula, favorecendo assim um reconhecimento do antes e do depois da aula.

Além disso, procuramos mostrar aos estudantes que a compreensão inicial que tinham poderia ser ampliada, modificada, ou até mesmo desconstruída durante a aula, sendo importante perceberem essas mudanças como aprendizagens. Para reforçar a nossa ação recorremos a Nista-Piccolo; Moreira (2012, p.53), que acreditam que “só haverá aprendizagem quando houver significado no que se aprende. Só haverá interesse e participação se as propostas de atividades tiverem significado para os adolescentes”. Diante do exposto, procuramos atribuir sentido a todas as aulas da intervenção e não apenas a esse momento específico.

Na sequência da aula, trabalhamos os conceitos de corpolatria, vigorexia, body art, anorexia e bulimia, encerrando esse momento mais expositivo com a apreciação de um vídeo. Para motivar o debate indagamos se os alunos conheciam pessoas corpólatras, anoréxicas, bulímicas ou vigoréticas, além disso, solicitamos que destacassem algumas cenas do vídeo que tinham lhes chamado atenção e justificassem a sua escolha. A maioria dos alunos e alunas destacou a cena do vídeo em que uma modelo, além de ser produzida por maquiagens e penteados, teve a sua aparência modificada por meio de um programa de computador em que os traços faciais foram verdadeiramente reconstruídos (crescimento e estreitamento do pescoço, mudança na tonalidade da pele, modificação no formato do rosto e sobrancelhas, entre outras alterações). Consideramos esse momento de debate como um dos mais ricos da aula, pois os alunos foram estimulados a transpor os conceitos abordados na aula para as suas realidades. Além disso, uma aluna e um aluno fizeram duas perguntas pertinentes que não soubemos responder no momento da aula. A primeira pergunta foi a seguinte: se conhecíamos algum dado científico com relação à incidência da anorexia e da bulimia no Brasil. A segunda curiosidade: se existia alguma doença de distorção de imagem em que a pessoa estivesse “gorda” e se achasse “magra” ao olhar-se no espelho (o inverso da anorexia). Buscamos as devidas respostas e postamos nos grupos do Facebook, conforme o exemplo, em relação à segunda questão, apresentado na imagem 07.



Imagem 07 – Facebook – Curiosidade

Realizando uma breve reflexão sobre a imagem 07, a partir do comentário feito pela aluna, percebemos que ela se sentiu valorizada por ter feito uma pergunta pertinente para as discussões da aula, fomentando o desejo de identificar-se como mentora do questionamento. Outra leitura que realizamos está associada ao envolvimento dos estudantes com as redes sociais, pois podemos identificar, na imagem acima, que a resposta foi enviada via celular em um domingo à tarde. Assim, ressaltamos a importância do uso das redes sociais como ferramenta educativa que necessita ser mais e melhor explorada por nós professores, pois ela pode nos aproximar significativamente dos alunos, permitindo que os reconheçamos para além do espaço escolar e facilitando a nossa compreensão do ser integral com seus gostos, desejos, afeições e modos de conceber o mundo.

Podemos vislumbrar a curiosidade dos alunos e alunas como elemento essencial para o processo de ensino e aprendizagem, como também como aspecto presente na imagem 07. Por isso, o professor deve ter uma postura bastante aberta com relação às atitudes dos alunos, pois, para Paulo Freire (1996, p. 47), “Quando entro na sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos”.

Por isso, tivemos o devido cuidado de registrar os dois questionamentos realizados na aula para posteriormente respondê-los, além de termos ficado também curiosos e interessados em descobrir tais respostas.

A curiosidade é um elemento fundamental para a aprendizagem, sem ela não fariamos inúmeras descobertas relevantes para a existência humana. Na escola, devemos semeá-la diariamente em nossos alunos, uma vez que, Assmann (2004, p.38), nos alerta

É preciso levar as pessoas a desenvolver o gosto de estar aprendendo através da curiosidade prática de experimentar dizer algo por escrito, gravar alguma frase própria, cantar alguma melodia no microfone. A aprendizagem se torna mais gostosa quando a pessoa sente que ela mesma consegue usar a curiosidade de forma prática e aplicada ao manejo de instrumentos técnicos.

No caso de nossa intervenção, utilizamos o instrumento técnico Facebook. Os alunos puderam tirar dúvidas tanto presencialmente como à distância, por essa rede social. Após as discussões sobre os conceitos principais da aula, passamos para a dinâmica da confecção dos cartazes. Antes de iniciarmos a confecção dos cartazes, lançamos algumas perguntas norteadoras para a realização do debate em cada grupo: Quais são os padrões de beleza predominantes em nossa sociedade? Quais as práticas que são associadas à busca desse padrão de beleza? O que vocês pensam sobre esses padrões? Vocês reconhecem o impacto que esses modelos causam em vocês, nos seus amigos e familiares? Como vocês se percebem em relação a tais modelos? É possível alcançar tais modelos? Por que meios?

Planejamos aproximadamente 25 minutos para a discussão e confecção dos cartazes, conforme imagem 08. Ao percebermos que esse tempo não seria suficiente para a realização da tarefa, criamos uma nova estratégia que não estava em nosso planejamento inicial: o cartaz seria mais um critério de avaliação do bimestre. O grupo que entregasse o cartaz no mesmo dia receberia a nota de 100 pontos e o grupo que o entregasse em outro dia obteria nota de 60 pontos. Nesse sentido, a aula terminou, mas os alunos permaneceram na sala durante o intervalo finalizando os seus cartazes, os quais foram entregues no mesmo dia, em todas as turmas. Ficamos muito felizes com a atitude de envolvimento e interesse

dos alunos, por isso nos sentimos estimulados a permanecer por mais alguns minutos na sala, entusiasmados com o momento que estávamos vivenciando.



Imagem 08 – Confecção de cartazes 1

Queremos destacar outros momentos relevantes vivenciados ao longo da confecção dos cartazes. Um determinado grupo, ao pesquisar sobre as imagens em revistas e na internet, percebeu que praticamente não encontrava modelos de corpos negros e, quando os encontravam, esses corpos representavam, em sua maioria, pessoas que estavam trabalhando como operários ou como seguranças de celebridades, conforme o cartaz produzido pelo grupo (imagem 09).

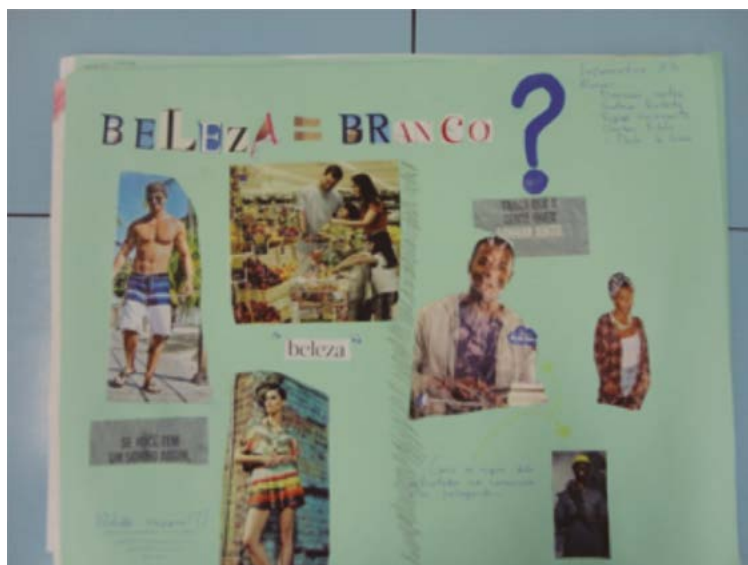


Imagem 09 – Beleza é igual a branco?

Outra observação relevante diz respeito ao processo de diálogo presente nesta atividade. Esse elemento foi marcante, pois pudemos observar alguns grupos que combinavam detalhadamente onde seria inserida cada imagem, como também cada palavra ou cor utilizada no cartaz, provocando, em certos momentos, o conflito entre os próprios membros do grupo.

A criatividade foi marcante na elaboração dos cartazes, pois cada um dos grupos de trabalho criou o seu cartaz a partir de diferentes estratégias, buscando torná-los o mais convidativo possível para os leitores, por isso a criatividade foi uma estratégia imprescindível na realização desse processo.

A emoção também foi outro aspecto importante para a confecção dos cartazes, uma vez que, além dos grupos terem a liberdade de expressarem os seus pontos de vista da forma mais criativa possível, percebemos ainda que existiram diversos momentos de comunicação e conflito entre os membros de cada grupo, propiciando a experimentação de diversas emoções, pois, para Sacristán; Perez Gomes (1998, p. 42), “a emoção, num primeiro momento, é uma expressão corporal de um estado

interno, mas paulatinamente vai adquirindo o caráter de comunicação, de intercâmbio de mensagens entre indivíduos”.

A dinâmica da confecção dos cartazes, entre outras atividades pedagógicas, deve ser desenvolvida nas aulas Educação Física como estratégia metodológica que supera a visão tradicionalista de ensino deste componente curricular na escola, pois, no entendimento de Nista-Piccolo; Moreira (2012, p.55), “já é tempo de acabarmos com as aulas de Educação Física que contemplem apenas práticas de modalidades esportivas que o professor sabe ou mais gosta de ensinar”.

Nesse sentido, damos mais um passo rumo ao rompimento da imobilidade corporal dos estudantes nesse segundo momento da aula, pois os grupos movimentaram-se e posicionaram-se livremente, de acordo com a tarefa proposta. Os corpos dos alunos e alunas foram instrumentos de aquisição de conhecimentos, uma vez que, em Serres (2003, p. 41), o corpo é

[...] o maior instrumento de aquisição de conhecimentos. Luminoso, ele filtra a claridade. Mais modelável, ele armazena infinitos programas de informação que envolvem posições, movimentos, intenções, gestos e adaptações, cifras e decisões. Ele já fazia isso, mas de modo travado; por isso o enxergávamos mal. Agora, faz melhor. Transparente, ele recebe e compreende: maleável, ele esquece e retém; aberto, ele transmite; sólido, ele sabe; ativo, ele separa. Torna-se o novo sócio no velho problema da origem dos conhecimentos. Melhor ainda; inesperado, ele inventa. Tudo não passa no cérebro, longe disso. As ciências cognitivas encarnam-se.

A culminância desse encontro ocorreu com a exposição dos cartazes na entrada do campus, na qual, docentes, servidores e alunos de outros turnos e níveis de ensino tiveram a oportunidade de apreciar os trabalhos produzidos na disciplina, conforme a imagem 10.



Imagem 10 – Exposição dos cartazes

O encontro “corpo e aparência 2” apresentou uma disposição espacial das mesas e cadeiras semelhante ao encontro anterior conforme a imagem 11. Essa organização em forma de círculo tem sido uma prática comum nossa, pois acreditamos que tal forma de organização favorece o debate, auxiliando na criação de um ambiente pedagógico propício para a exposição de ideias e aprendizagens, além de facilitar a articulação e a comunicação entre os envolvidos no processo.



Imagem 11 – Discussão no grande grupo

Para a aula sobre “corpo e aparência 2”, foram estabelecidos e apresentados aos alunos os seguintes objetivos da aula: refletir sobre o corpo e a aparência no contexto contemporâneo da juventude; refletir sobre o conceito de esteroide anabolizante; discutir sobre o uso de esteroides anabolizantes e suas implicações para a saúde; apreciar imagens e vídeos sobre o assunto. Nesse sentido, buscamos um assunto motivador para os estudantes. Sobre o elemento motivação, Nista-Piccolo; Moreira (2012, p. 53) afirmam que

Conseguir estimular a motivação dos alunos torna-se desafiador ao trabalharmos com adolescentes, pois, nessa fase, são muitos os motivos que os afastam do ambiente escolar. A primeira conquista de um professor é aproximar dos interesses dos discentes os conhecimentos a serem trabalhados nas aulas.

Após a apresentação dos objetivos da aula, realizamos três perguntas para iniciarmos o debate: alguém assistiu ao documentário sobre anabolizantes, postado no grupo de Educação Física no Facebook? O que vocês sabem sobre esteroide anabolizante? Vocês conhecem alguém que usa ou já usou anabolizantes? Poucos alunos e alunas assistiram ao vídeo, alegando estarem repletos de avaliações. Com relação ao segundo questionamento, as respostas foram tímidas e objetivas, do tipo: “substâncias que aumentam a massa muscular”, “substâncias nocivas à saúde”, entre outras. A minoria dos alunos afirmou que conhecia pessoas que faziam uso de anabolizantes. No entanto, em uma das turmas, essa discussão inicial foi prolongada, pois um dos alunos externou que fazia tratamento médico à base do hormônio do crescimento. A partir desse comentário, o mesmo indagou: “hormônio do crescimento é considerado um anabolizante?”. Respondemos à turma inteira que, apesar de ter uma função semelhante à das substâncias anabólicas, o referido hormônio não era considerado cientificamente como um esteroide anabolizante, embora essa falsa compreensão fosse amplamente difundida no universo das academias.

Na sequência, optamos por dividir o restante da aula em três momentos distintos, a saber: no primeiro, houve uma exposição sucinta e objetiva sobre a conceituação dos anabolizantes e sua origem. Na segunda parte da aula, assistimos e discutimos três vídeos curtos. E, no último momento da aula, realizamos a atividade denominada “a história da própria beleza”.

A conceituação e a explicação sobre a origem dos anabolizantes (medicamentos necessários ao tratamento de diversas doenças, como AIDS, por exemplo) foi clara e objetiva e não suscitou nos alunos maiores intervenções, somente a surpresa, pois a maioria dos estudantes conhecia apenas o lado negativo dos anabolizantes. Na sequência, realizamos a apreciação e o debate sobre os vídeos. O primeiro vídeo referiu-se a uma reportagem veiculada num telejornal de âmbito nacional sobre o uso do óleo mineral e das vitaminas para cavalos, nas academias de musculação, por jovens da região Nordeste do Brasil. O segundo vídeo apresentou, por meio de um telejornal local (Natal/RN), a realidade do uso dos anabolizantes em nosso estado, bem como os principais malefícios causados pelo seu uso. Por último, escolhemos um vídeo, produzido por um grupo de acadêmicos de um curso de Educação Física, que abordou o

tema anabolizante de uma forma cômica, mas deixou a sua mensagem no final. A escolha dos vídeos ocorreu principalmente pelo conteúdo, duração e objetividade, no entanto, o terceiro vídeo foi escolhido ainda por ser uma forma de exemplo e motivação para o Seminário Artístico e Cultural sobre Corpo.

Para mediarmos a discussão sobre os vídeos, preparamos algumas questões norteadoras: alguém pode comentar algo sobre o que lhe chamou atenção nos vídeos? Quais são os benefícios e malefícios do uso de anabolizantes? O que vocês pensam sobre a utilização de anabolizantes por atletas de alto rendimento? O que vocês fariam se soubessem que um familiar ou um amigo muito próximo seu está fazendo uso de esteroides?

Os aspectos curiosidade e emoção foram os mais observados a partir da contemplação dos vídeos, pois percebemos, no olhar da maioria dos alunos e alunas, o quanto estavam atentos e interessados em extrair o máximo possível de informações dos vídeos. Durante a exibição do terceiro vídeo (cômico), as gargalhadas foram intensas, revelando ao término da exibição, por meio de uma calorosa salva de palmas, o grau de envolvimento corporal dos estudantes com a atividade. Sendo assim, é premente que fomentemos em nossos alunos o prazer em aprender, pois Nista-Piccolo; Moreira (2012, p. 53), defendem que “ao sentirem prazer na prática dessas atividades, os alunos poderão incorporar os conhecimentos revelados nessas aulas e só assim darão importância a eles”.

Durante o debate conduzido após a exibição dos vídeos, a curiosidade dos alunos foi latente, pois fomos verdadeiramente bombardeados por perguntas, tais como: quanto tempo demora a aparecer os efeitos colaterais ocasionados pelos anabolizantes? Se o uso deles causa dependência química? Se o seu uso continuado causa problemas de ordem psicológica? O que acontece às pessoas que fazem uso de anabolizantes e não se exercitam? Entre inúmeras outras. Nesse sentido, tivemos que limitar os questionamentos, embora tenhamos a consciência de que “para aprender mediante a curiosidade, é preciso saber ir fundo nas questões. A curiosidade sem profundidade acaba não tendo muita graça” (ASMANN, 2004, p.39).

O uso de vídeos nas aulas nos remete à necessidade dos docentes diversificarem as suas metodologias de trabalho, pois sabemos que os discentes aprendem de formas diferentes e, portanto, não podemos seguir

o ano inteiro com o mesmo método de ensino. Sobre essa questão da diversificação das aulas e dos seus instrumentos de ensino, Palma; Bassoli; Palma (2010, p.29) reforçam que

[...] os instrumentos para que ocorra aprendizado podem ser os mais variados possíveis, como discussões em grupo, leituras, informática, seminários, pesquisas e outros recursos que o professor achar adequado, com o intuito de construir a aprendizagem.

Após a discussão sobre os vídeos, adentramos na etapa final da aula, a vivência da atividade a “história da própria beleza”. Essa atividade foi realizada nos últimos vinte e cinco minutos da aula. A dinâmica procedeu da seguinte forma: 1) Pedimos aos alunos que organizassem as mesas e cadeiras de forma que conseguíssemos conquistar o maior espaço possível no centro da sala; 2) Dividimos os alunos e alunas em grupos de seis a sete pessoas, entregando um rolo de linha de tricô, com sete metros, a cada grupo; 3) Solicitamos que, em cada grupo, fosse escolhida uma pessoa para ser um modelo e que a mesma fizesse uma pose criativa para o seu grupo (conforme o ocorrido nas imagens 12 e 13);



Imagem 12 – Pose 1



Imagem 13 – Pose 2

4) A partir da referida pose, os demais membros do grupo foram orientados por nós a fazerem no chão, com a linha de tricô, a silhueta do voluntário de seu grupo, o mais próximo possível da realidade, não podendo usar os corpos desses voluntários como moldes; 5) Após aproximadamente 10 minutos de atividade, pedimos aos grupos que olhassem para os modelos, comparassem com os desenhos no chão e avaliassem se realmente estavam próximas às medidas; 6) Após essa rápida avaliação, orientamos aos grupos que inserissem os voluntários dentro dos moldes e procurassem ajustá-los o mais próximo possível das dimensões reais dos corpos dos modelos, conforme as imagens, 14 e 15;



Imagem 14 – Ajustes de silhueta 1



Imagem 15 – Ajustes de silhueta 2

7) Terminado esse momento de ajuste, solicitamos à turma que fizesse um grande círculo e que os alunos-modelos se posicionassem, um a um, ao lado de suas silhuetas, para que a turma toda pudesse analisar as semelhanças e diferenças, conforme as imagens 16 e 17;



Imagem 16 – Comparação com silhueta 1 Imagem 17 – Comparação com silhueta 2

8) Na sequência, conversamos sobre a atividade que tínhamos acabado de vivenciar. Nesse momento, indagamos aos estudantes sobre quais aprendizagens eles poderiam destacar a respeito da atividade. Após alguns segundos de silêncio (em todas as turmas), surgiram respostas como: “Às vezes, a leitura que fazemos do corpo de alguém (gordinho, magrinho) não é sempre a real”. Outra resposta também proferida: “Existem muitas coisas que parecem ser fáceis de serem realizadas, mas na verdade são bem mais difíceis”. Finalizamos esse momento, dando sentido à atividade vivenciada por meio de uma relação entre a primeira parte da aula (discussão sobre os vídeos) e a atividade que tínhamos acabado de vivenciar, refletindo sobre a diversidade dos corpos humanos e suas proporções físicas. Ressaltamos ainda a importância das questões biológicas, sociais, históricas e culturais nesse processo de diversificação

e diferenciação e que a mídia tem influenciado significativamente na padronização dos corpos, levando os jovens a buscarem atingir tais padrões de beleza, por meio do uso indiscriminado de anabolizantes, por exemplo.

O corpo, movimento, criatividade e sentido puderam ser vislumbrados na vivência descrita acima. Essa aula poderia ter sido ministrada numa perspectiva tradicional, em que a imobilidade corporal poderia ser uma constante. No entanto, tivemos a preocupação de atribuir movimento ao corpo dos discentes, quebrando com o entendimento conservador de que não é possível atribuir movimento às aulas de Educação Física em espaços reduzidos como a sala de aula, principalmente com alunos e alunas vestidos com calças jeans, conforme a apreciação da imagem 18.



Imagem 18 – Mobilidade corporal em sala

Foi muito interessante o desenvolvimento da atividade, pois cada grupo criou uma estratégia diferente para conseguir fazer a silhueta do corpo-modelo. Em determinados grupos, percebíamos que todos os membros trabalhavam diretamente ao mesmo tempo, enquanto que, em outros grupos, algumas pessoas apenas opinavam sobre a tarefa por

acharem que, se todos os membros do grupo trabalhassem ao mesmo tempo, dificultaria a realização da tarefa. Tomando como referência essa atividade, percebemos que todos os componentes curriculares no âmbito da educação poderiam promover um encontro dos professores e alunos com os seus próprios corpos, pois “eles não são nem máquina nem apenas cabeças, mas corpos que sentem, que sonham e que pensam” (STRECK, 2005, p. 143). Corroborando com esse pensamento, temos Freire (2008, p. 71), que defende ainda “uma educação que, independentemente de ser educação física, matemática ou português, considere que há mais que pensamento para ser educado”.

O tema anabolizante foi bastante atrativo aos estudantes. Tal afirmação justifica-se pela quantidade de seminários que foram apresentados sobre essa temática, como também, pela motivação e curiosidade dos estudantes em aprofundar as discussões. Conseguimos encantar os estudantes de tal forma que alguns deles, no mesmo dia, após a aula, já estavam pesquisando sobre o assunto, como mostra a imagem 19, postada por um aluno no grupo da disciplina no Facebook.



Imagem 19 – Facebook – Envolvimento com os conteúdos

Esse envolvimento com os conteúdos abordados nas aulas é salutar e merece ser fomentado em nosso fazer pedagógico. Devemos buscar elementos que tornem a aprendizagem dos conteúdos importante e interessante para os nossos alunos e alunas, pois, para Nista-Piccolo; Moreira (2012, p. 6), deveríamos, enquanto educadores, tornar todo conhecimento atraente, devendo o mesmo ser “utilizado na vida, oferecendo-lhe prazer, qualidade, pressupostos éticos, capacidade de convivência e de resolução de problemas”.

2. 4. O CORPO MULTIFACETADO

Existem inúmeros conhecimentos sobre o corpo que consideramos relevantes para a sociedade atual e que poderiam ter sido contemplados em nossa intervenção pedagógica, como, por exemplo, a importância da atividade física para a saúde, a alimentação saudável, o estudo de doenças como a obesidade, hipertensão, diabetes, dentre outras. Todavia, optamos pelo desafio de trazer para esta pesquisa conhecimentos que ainda são pouco difundidos nas aulas de Educação Física, como o caso da massagem, do corpo deficiente, da biomecânica e da fisiologia. Assim, apresentaremos nas linhas a seguir como cada um desses conhecimentos foram abordados respectivamente em nossa intervenção.

O quinto encontro desta intervenção pedagógica teve um diferencial com relação aos apresentados até o momento, pois convidamos um professor de Educação Física, para ministrar essa experiência sobre massagem junto conosco. Vislumbramos a participação de docentes-externos, por meio de aulas, palestras ou oficinas, como um recurso metodológico salutar, principalmente quando o professor colaborador detém uma experiência positiva com a educação, além de ter um conhecimento/experiência profissional aprofundada sobre o assunto. Esses fatores possibilitam uma dinamicidade significativa aos conteúdos, além de trazer elementos que puderam corroborar com a formação dos estudantes e do docente anfitrião.

Nesse sentido, a aula foi concebida a partir dos seguintes objetivos didáticos: experimentar a massagem como linguagem tátil, a partir da massagem holística e da massagem japonesa; conhecer as técnicas da massagem holística (percussão, fricção, deslizamento e amassamentos); conhecer uma possibilidade de automassagem, tendo como referência

a arte marcial japonesa Aikidô; saber concentrar-se (automassagem e respiração abdominal) e organizar o espaço para realizar a massagem; experimentar uma possibilidade de como oferecer uma massagem; discutir sobre a massagem e sua importância como uma experiência do tocar.

A massagem foi escolhida como conteúdo deste trabalho por ser considerada por nós uma experiência humana intimamente relacionada ao corpo e ao movimento, como também por ser um conteúdo pouco experienciado pelos estudantes de todos os níveis de ensino da educação básica e até mesmo por nós, professores de Educação Física, durante a nossa formação profissional. Nesse sentido, Brasil (1998, p. 69-70) reforça a ideia de que

O corpo como sede de sensações e emoções deverá ser contemplado como conteúdo, de modo a permitir a compreensão da dimensão emocional que se expressa nas práticas da cultura corporal e a percepção do corpo sensível e emotivo por meio de vivências corporais, como jogos dramáticos, massagem etc.

Iniciamos a aula procurando dar sentido ao momento, por meio de uma breve contextualização sobre o que seria vivenciado naquele encontro, enfocando principalmente a importância dos estudantes se entregarem corporalmente à atividade para que pudessem usufruí-la da melhor forma possível. Foi orientado ainda que os estudantes tivessem cuidado para não se machucar, nem machucar o corpo do outro (momento de massagem em duplas) e que procurassem concentrar-se ao máximo nas orientações do professor-convidado. Além dessas recomendações básicas, perguntamos se alguém já havia vivenciado alguma experiência sobre massagem. Os poucos que responderam que sim relataram que massageavam a si próprios ou familiares (pais e/ou mães) de maneira intuitiva, desprovida de conhecimentos científicos, como possibilidade de relaxamento. Feitos os devidos esclarecimentos iniciais, apresentamos o professor-convidado à turma e passamos a ele a condução da aula.

O professor convidado iniciou a sua fala destacando a influência do oriente, do Aikidô e da figura do samurai para a concepção daquela aula. Nesse sentido, questionou: vocês conhecem a figura do samurai?

Vocês já assistiram algum filme sobre samurais? Alguém sabe o significado da palavra samurai? A maioria dos alunos afirmou que conhecia a figura do samurai e citou o filme “O último samurai”, como referência de filme. Porém, ninguém soube responder o significado da palavra samurai, restando ao professor revelar o significado - “servir”. O professor destacou ainda que, para servir, seria necessário estar atento e, portanto, a aula daquele dia seria um convite a sermos samurais, isto é, pessoas que iriam servir atentamente aos colegas nas atividades de massagem em duplas.

Na sequência, foi explicado aos estudantes que o momento inicial da vivência estava voltado para a respiração e para o relaxamento de cada um, pois seria importante estarmos relaxados, com a postura corporal adequada e centrados em nós mesmos para que pudéssemos levar isso também aos amigos que seriam massageados posteriormente, pois a massagem é uma linguagem tátil, e, portanto, não poderemos ajudar no relaxamento se estivermos tensos e apreensivos.

Após os esclarecimentos, o professor solicitou aos alunos e alunas que se distribuíssem pela sala e permanecessem sentados de pernas cruzadas e com olhos fechados. Nesse momento, o professor inseriu uma música instrumental que favoreceu o clima de relaxamento da turma. A partir desse momento, foi orientado aos alunos e alunas que procurassem manter uma postura ereta da coluna, utilizando principalmente a força abdominal, como também que deixassem os braços repousar sobre as coxas, buscando uma postura o mais confortável possível, mas sem esquecer-se de controlar a respiração, permitindo que a barriga crescesse com a entrada do ar (inspiração) e que houvesse uma contração dos músculos abdominais na saída (expiração), com o intuito de facilitar saída do gás carbônico, conforme explicitado na imagem 20.



Imagem 20 – Sensibilização corporal

Durante o momento de sensibilização corporal, os alunos e alunas foram orientados sobre a importância de voltarem sua atenção para a respiração, buscando senti-la de forma tranquila e fluente, encerrando o momento com a abertura paulatina dos olhos, com o olhar fitado no solo e sendo elevado lentamente até atingir o seu nível natural.

Após a sensibilização corporal, o professor orientou aos alunos e alunas que entrelaçassem os dedos das mãos e que inspirassem e fizessem um movimento de espreguiçamento para cima da cabeça, coordenado à expiração. Mantendo essa postura, os alunos foram orientados a realizarem outros tipos de movimentos com os braços, sincronizados com a inspiração e expiração.

Em seguida, os estudantes vivenciaram a técnica de massagem denominada de “percussão”. Nessa técnica, uma das mãos ficou fechada, porém, com os dedos e a articulação do punho relaxados. Esse momento aconteceu de forma individual e consistiu no golpeamento leve de algumas partes do corpo, sendo realizada sequencialmente na parte interna e externa dos braços, nos ombros, no trapézio, no peitoral (homens) e ao redor dos seios (mulheres), no abdômen e na região lateral do tronco.

Essa técnica foi realizada nos dois lados do corpo (direito e esquerdo). Ao término da atividade, o professor indagou se os alunos percebiam a elevação de suas temperaturas corporais, e eles afirmaram que sim.

A aula prosseguiu com o professor orientando aos discentes que esticassem as pernas à frente e que as massageassem simultaneamente com as duas mãos, por meio de leves “tapas”. Esses “tapas” percorreram a região externa das pernas durante o percurso de ida aos pés e retornavam pela face interna das pernas, em direção aos quadris. Foi solicitado ainda que mantivessem uma perna estendida e que a outra fosse cruzada por cima (formando um “quatro sentado”) e que repetissem a técnica de percussão na planta do pé, encerrando essa sequência de movimentos com o balanceio do pé, realizado com as mãos segurando o tornozelo.

Para configurar o momento de encerramento da automassagem, foi questionado aos alunos: alguém de vocês já tinha vivenciado algo parecido? E a resposta foi unânime: NÃO. A partir da resposta, o professor explicou que aquele tipo de massagem (que elevava a temperatura corporal) poderia ser realizada após acordarmos, como também antes de fazermos alguma atividade física ou como forma de aquecimento, pois a mesma teria o objetivo de ativação corporal, ou seja, deixar o corpo pré-disposto a situações de movimento mais intenso, como correr, nadar, caminhar rápido, entre outros.

Caracterizamos como fundamental a atitude do professor de relacionar o conhecimento vivenciado na aula com o cotidiano dos estudantes, pois essa ação docente deve ser compreendida como imprescindível para a incorporação do conhecimento por parte dos alunos, pois Nista-Piccolo; Moreira (2012, p.6), defendem que “a partir do momento em que uma aprendizagem não é incorporada, ou até mesmo que ela não diz respeito à nossa vivência, a tendência é nunca a aplicar ou esquecer, pois, afinal, parece não fazer falta”.

Após algumas semanas da realização da aula, enquanto lançávamos na cantina da escola, um aluno sentou ao nosso lado e disse: “professor, eu estava assistindo pela televisão uma competição de natação e vi os atletas dando “tapas” nos braços, nos ombros, nas pernas e nos peitorais, aí me lembrei rapidamente da aula de massagem e compreendi que eles estavam fazendo aquilo para ativar os seus corpos”. Confirmamos ao aluno que a interpretação feita por ele sobre a cena assistida estava

correta, explicando que um atleta de alto rendimento deveria estar, no momento de competição, no ápice de sua ativação corporal, para potencializar a sua performance. Assim, vislumbramos esse momento de diálogo informal na cantina da escola como um momento educativo bastante rico, em que percebemos que os conteúdos trabalhados em sala de aula estão sendo incorporados pelos estudantes da disciplina.

Para introduzir o momento de massagem em duplas, o professor orientou sobre a importância de manterem o contato visual e a atenção nas informações que seriam passadas, pois ele demonstraria a aplicação de cada gesto da massagem para os estudantes repetirem posteriormente. Assim, o professor solicitou aos “massagistas” que se posicionassem ao lado dos massageados (que já estavam deitados) e orientou também que repousassem levemente as mãos sobre as costas dos colegas, fazendo contatos leves e compassados ao longo das costas. Em seguida, o professor explicou que esse momento teria o objetivo de dar as boas-vindas ao corpo do outro, como também de manter o primeiro contato corporal com o massageado, ressaltando de forma bastante efetiva sobre o cuidado com o NÃO pressionamento sobre a coluna vertebral, pois essa ação poderia lesionar os colegas durante a atividade.

Na sequência, foi utilizada a técnica de “deslizamento” na qual as mãos deslizam levemente sobre a região massageada sem haver pressionamento. Nesse sentido, o professor pediu ao grupo que fizesse movimentos de deslizamentos nas costas dos massageados, indo com as duas mãos simultâneas e paralelas à coluna vertebral, em direção à região cervical e retornando por fora, pela região mais externa das costas, formando movimentos circulares. Posteriormente, foi pedido aos estudantes que aplicassem nas suas mãos os cremes hidratantes que haviam trazido (conforme orientações prévias para a aula), para facilitar o deslizamento, além de orientá-los sobre a possibilidade de executar os movimentos circulares no sentido inverso.

Encerrado esse momento de deslizamento, o professor deu prosseguimento à aula, inserindo um novo elemento, a técnica de “amassamento”, que consistiu em pressionar, com as mãos, as costas dos colegas, da região lombar à região cervical, a partir de uma sincronização entre a respiração do massageado e a do massagista, como também de um deslocamento do centro de gravidade do massagista em direção à região pressionada, não limitando esse movimento de pressionamento apenas ao movimento dos braços, mas do corpo inteiro, conforme a imagem 21.



Imagem 21 – Massagem – Técnica de amassamento (2013)

Foi introduzida ainda uma terceira técnica de massagem, denominada “pinçamento”, que consistiu num movimento de puxamento superficial da pele por meio de um percurso sobre uma linha imaginária ao longo das costas, partindo da região lombar até o músculo trapézio. Esse movimento parecido com uma pince objetivou a aproximação entre os dedos: indicador e polegar.

Durante a aplicação dessa técnica, o professor orientou os alunos com relação à necessidade de estarem realizando pinçamentos do mesmo lado em que estavam sentados, como também de se movimentarem ao longo do percurso dos pinçamentos, não ficando plantados no mesmo local, a fim de evitar desequilíbrios.

Na sequência, o professor apresentou a quarta e última técnica, denominada “fricção”, que foi aplicada das panturrilhas até as coxas. Essa técnica consistiu na torção da pele, assemelhando-se a uma torção de roupa molhada. Durante o percurso de torção, o professor atentou sobre a necessidade de não executar esse movimento na região próxima ao joelho, pois poderia implicar num lesionamento.

A dinâmica da aula foi a mesma para o segundo grupo, sendo que as informações foram passadas de forma mais rápida, haja vista que os alunos já tinham ouvido tais orientações. Encerrada a vivência, retomamos a formação inicial do grande círculo e o professor fez algumas considerações, tais como: a experiência tinha sido uma pequena parcela diante da gama de possibilidades que poderiam ser exploradas em práticas de massagem; durante a aula poderiam ter sido usados implementos como carrinhos e bolas de tênis; a massagem é uma linguagem tátil à qual não estamos acostumados, por isso, em determinados momentos da aula, houveram risadas mediante algum comentário, sendo a principal causa desse desconhecimento da linguagem tátil a nossa inserção na sociedade ocidental, que desvaloriza essas questões; sobre a importância da respiração abdominal para o relaxamento; que a massagem pode ser utilizada com fins terapêuticos, esportivos, dentre outros.

Dentre as diversas informações apresentadas ao término da aula pelo professor, queremos destacar a referente à aplicação das técnicas aprendidas no cotidiano. O professor esclareceu que, embora os estudantes não tenham feito um curso sobre massagem naquele dia, eles poderiam, de uma forma bastante elementar, aplicar esporadicamente algumas técnicas aprendidas a favor do relaxamento ou aquecimento de alguém ou deles mesmos. Todavia, o professor reforçou sobre a necessidade da realização de um curso de massagem para que os estudantes pudessem a exercê-la com maior periodicidade.

Dessa forma, a aula sobre massagem abarcou conhecimentos possíveis de serem aplicados no dia a dia dos estudantes, corroborando com uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos. Seguindo a nossa linha de raciocínio, temos Palma; Oliveira; Palma (2010, p. 48-49), que defendem que “a escola e, conseqüentemente, a Educação Física, devem transmitir conhecimentos que se apresentem ao educando como alguma coisa significativa e existencial”.

Após as considerações, foi aberto para os alunos e alunas se expressarem, pois, para Nista-Piccolo; Moreira (2012, p. 62), “[...] de nada adianta enriquecer as vivências, se não houver reflexão sobre elas. É como se precisássemos disso para incorporar o conhecimento aprendido”. Nesse sentido, foram lançadas as seguintes perguntas norteadoras: o que vocês acharam da aula? Quais as sensações, boas ou ruins? O que poderia ser feito para melhorá-la? Enfim, o espaço estava aberto para os estudantes exporem tudo que quisessem com relação à vivência. Esse momento de partilha foi bastante rico, por isso elencamos algumas falas que julgamos pertinentes para esse momento de discussão.

Um dos estudantes iniciou a sua fala declarando que a vivência tinha sido ótima, pois favoreceu uma proximidade maior entre os colegas da turma, haja vista que aquele momento de massagem nunca seria experienciado se não fosse por meio de uma aula, pois ele nunca tocaria o seu colega daquela forma. Uma aluna destacou também a automassagem como um dos momentos mais ricos da aula, pois ela tinha aprendido alguns movimentos que iriam ajudá-la a relaxar as costas, em virtude do tempo que passava diante do computador.

Na sequência, o elemento curiosidade tornou-se bastante evidente, pois os alunos exerceram a sua curiosidade, por meio de diversas perguntas, pois, em Assmann (2004, p. 152), “no ser humano o impulso para curiosar é inato e se desdobra naturalmente em aprendizagem”.

Dentre as perguntas, podemos destacar: “Uma sessão de massagem dura quanto tempo?” “Quanto custa?” “É possível fazer ou receber massagem, ouvindo música ‘pesada’, pois gosto de rock?” “Alguma lesão ou dor pode ser tratada com massagem?” O professor esclareceu que não trabalhava com esse tipo de prestação de serviço, mas que poderia indicar alguém capacitado, caso alguém desejasse. Posteriormente esclareceu que as músicas “lentas” utilizadas na aula são as mais indicadas, pois não usa instrumentos de percussão, favorecendo o relaxamento dos indivíduos, no entanto, se alguém relaxava ouvindo música “pesada”, ele não percebia nenhum impedimento para a realização da massagem ouvindo esse tipo de música. Explicou também que, geralmente, o tratamento de lesões está associado ao uso de anti-inflamatórios e de fisioterapia, dependendo do tipo e do grau da lesão. No entanto, dores poderiam ser aliviadas com a massagem e com movimentos, dependendo da causa da dor.

Nessa aula, percebemos claramente que a criatividade não esteve presente, pois os estudantes não puderam criar ou recriar os movimentos vivos. Embora a aula tenha seguido um modelo tradicional de ensino da Educação Física, em que o professor realiza um movimento e os alunos o repetem, compreendemos que esse foi o método mais indicado para o nível de conhecimento dos alunos, uma vez que a execução incorreta dos movimentos poderiam provocar lesões nos estudantes, além de atender aos objetivos estabelecidos para o encontro.

Os professores procuraram atribuir sentido a tudo que foi proposto, por meio da contextualização inicial, explicando sobre os tipos de massagem e os seus usos, apresentando os objetivos da aula e as técnicas que seriam utilizadas, como também pela abertura do espaço para os alunos se posicionarem criticamente sobre a vivência da aula. O toque, o perceber, o respeito e o cuidado com o corpo do outro foram elementos que perpassaram a aula inteira e caracterizaram a presença ativa do corpo e do movimento nas discussões fomentadas.

A emoção e os sentimentos de descoberta também surgiram durante e após a aula. Vejamos o depoimento dessas alunas, postado no Facebook, com relação às provocações sentidas na vivência, conforme apresentado na imagem 22.



Imagem 22 – Facebook - Depoimento sobre a aula de massagem

O discurso das alunas, contido na imagem 22, revela que a aula não significou apenas a vivência de uma prática corporal diferente na rotina das aulas de Educação Física daquelas estudantes. A atividade proposta extrapolou os objetivos pedagógicos traçados inicialmente, provocando inúmeras reflexões sobre o conhecimento vivido naquele momento e fomentando nas adolescentes o desejo de se apropriarem, com maior profundidade, da massagem, enquanto possibilidade de prática profissional. Além disso, o depoimento das alunas remete-nos à responsabilidade educativa e social que os docentes devem ter ao exercerem o seu fazer pedagógico em qualquer componente curricular, pois podemos estar despertando ou adormecendo os interesses profissionais de nossos estudantes por meio de nossos gestos e atitudes.

Por fim, queremos destacar outro momento da pesquisa, compartilhado na rede social Facebook, que nos contagiou imensamente. A ideia de solicitar aos alunos e alunas que postassem o que tinham achado da aula sobre massagem surgiu quando postamos as fotos da referida aula

para auxiliar nos portfólios e os estudantes, por iniciativa própria, passaram a comentar as fotos. Assim, resolvemos sistematizar esse momento a partir da orientação: “Postem aqui o que vocês acharam da aula sobre massagem e, se possível, justifiquem sua resposta”. Para nossa surpresa, surgiram comentários que não foram direcionados à aula, mas referentes ao trabalho que estávamos desenvolvendo no campus, conforme a imagem 23.



Imagem 23 – Facebook – depoimento sobre o trabalho desenvolvido

Durante a realização do quinto encontro de nossa intervenção, procuramos (professor anfitrião e professor convidado) envolver os estudantes em um ambiente propício de aprendizagem mútua. Esse envolvimento ocorreu por meio de ações simples, mas importantes, tais como a divulgação nas turmas e no Facebook da necessidade de levar roupas adequadas e creme hidratante para a aula; a ajuda dos estudantes para retirar e colocar de volta as cadeiras e mesas da sala de aula utilizada; a ajuda dos estudantes para trazer e levar de volta para o ginásio os tatames e colchonetes utilizados; os depoimentos pós-aula no Facebook, entre outras ações. Assim, concordamos com Demo (2011, p. 139), quando o autor reporta-se sobre a motivação, envolvimento e prazer dos alunos, no espaço educativo, pois

[...] é triunfo essencial do professor saber motivar e envolver o aluno, porque, sem qualquer dúvida, aprende-se melhor quando se tem prazer. De novo, porém, aprendizagem não se reduz a prazer, porque implica sempre em esforço, desconstrução, humildade. Não se trata da alegria do bobo alegre, mas do bom combate.

Encerramos o referido encontro com uma responsabilidade pedagógica ampliada, pois os alunos e alunas já estavam criando expectativas com relação ao próximo encontro que seria vivenciado, no qual abordáramos o tema “corpo e deficiências físicas”.

O encontro sobre o tema “corpo e deficiências físicas” foi marcante, pois abordou uma temática desafiadora e envolvente que deixou, segundo os próprios alunos e alunas, um gosto de quero mais. As discussões sobre inclusão e cidadania permearam o encontro do início ao fim, como também as dimensões atitudinais dos conteúdos, como o respeito às diferenças.

Esse tema nos propiciou uma responsabilidade imensa, pois, durante a semana que antecedeu a aula, ouvimos alguns comentários dos alunos nos corredores, do tipo: “Queremos só ver o que o professor vai aprontar na próxima aula de Educação Física, pois as aulas estão imperdíveis”. O referido comentário corroborou positivamente com o planejamento e a execução do encontro, proporcionando-nos motivação e disposição para tentar oferecer uma aula de qualidade e que atendesse, principalmente, às expectativas dos estudantes. Por isso, fomos em busca de elementos que pudessem dinamizar a aula, tais como as cadeiras de roda vislumbradas na imagem 24.



Imagem 24 – Deficiências Físicas - sorteio

Após a fase da tempestade de ideias, decidimos organizar o encontro a partir dos seguintes objetivos: refletir sobre corpo a partir das deficiências físicas; discutir sobre o conceito de deficiências, enfocando as deficiências físicas e visuais; vivenciar experiências motoras que possibilitem a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos deficientes em diferentes contextos sociais; estabelecer relações de respeito e de cuidado com o corpo do outro.

O encontro abordou questões importantes para a formação integral dos estudantes como, por exemplo, atitudes éticas com relação ao estacionamento em vagas destinadas às pessoas com necessidades especiais, dentre outras questões importantes para o exercício da cidadania. Por isso, decidimos estruturá-lo de forma a favorecer a incorporação dos conhecimentos vividos pelos estudantes. Dessa forma, não seria interessante apenas prepararmos uma aula expositiva sobre a temática, mas deveríamos possibilitar experiências de aprendizagem que permitissem que os alunos e alunas sentissem em seus corpos um pouco das questões abordadas na aula.

Embora tenhamos essa consciência sobre a importância do corpo e do movimento para a aprendizagem humana, Le Boulch (2008, p. 38) nos alerta sobre a educação atual que permanece desencarnando nossos alunos, pois, segundo esse autor, “a didática contemporânea continua sendo uma ciência do ensino intelectual. Essa limitação apresenta um risco a partir do momento em que essa didática pretende ser, somente ela, uma ciência da educação”.

Coadunando com o pensamento de Le Boulch, temos Palma; Bassoli e Palma (2010, p.30), que acrescentam mais elementos que nos auxiliam a refletir sobre a construção desse conhecimento desencarnado.

O que geralmente se tem ensinado na escola é marchar com passos firmes para uma única resposta, falando sobre conhecimentos desde que estejam fundamentados. Talvez o que falte na escola seja dançar com as ideias aprendidas para construir seu próprio saber e nisto a escola tem sido insipiente. Os conhecimentos estabelecidos não são apenas conhecimentos intelectuais e culturais, mas repercutem na sensibilidade, imaginação, moral e sobre todo o contexto de vida do indivíduo.

Estamos conscientes da necessidade de extrapolarmos as dimensões intelectuais e culturais do conhecimento humano, enquanto educadores. Por isso, propomo-nos a fomentar em nossos alunos uma compreensão ampliada sobre o conhecimento vivido na aula. Dessa forma, organizamos a dinâmica do encontro em quatro momentos distintos: o primeiro foi composto por uma conversa sobre o tema “deficiências físicas”, além da contextualização sobre como e o que seria vivido na aula. O segundo consistiu em um jogo de caça ao tesouro. O terceiro momento remeteu-se a uma partilha das experiências e sentimentos experienciados e o quarto momento ocorreu nos quinze minutos finais da aula, no qual um servidor portador de deficiências físicas do campus Parnamirim apresentou alguns dados e dicas de como tratar as pessoas com deficiência, além de falar sobre as dificuldades atualmente enfrentadas por essas pessoas.

Nesse sentido, iniciamos o encontro saudando os estudantes, como também apresentando os objetivos da aula. Na sequência, realizamos algumas perguntas, com o intuito de aproximá-los do tema: vocês têm algum amigo ou familiar portador de deficiências? Quais as dificuldades encontradas por eles? Eles sofrem algum tipo de preconceito? O que é corpo deficiente? Esse corpo tem história, desejos, sentimentos? Em todas as turmas investigadas, cerca de 30% dos estudantes afirmaram conhecer ou ter algum amigo ou familiar com deficiência. As dificuldades mais evidenciadas por eles foram a acessibilidade e o preconceito, que impedem a aproximação dessas pessoas, dependendo do tipo e grau da deficiência. Os estudantes destacaram ainda que os deficientes tinham história, desejos e sentimentos, mas que a experiência com esses aspectos seria afetada diretamente em virtude de suas respectivas deficiências.

Aproveitamos o momento de diálogo inicial e organizamos a nossa fala a partir de três aspectos básicos: qual o significado da palavra deficiência? Quem poderia ser considerado deficiente? Quais os tipos de deficiência? De forma bastante sucinta, explicamos aos alunos e alunas que, segundo a Organização Mundial de Saúde, deficiência é o substantivo atribuído a toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Explicamos também que a expressão “pessoa com deficiência” pode ser atribuída a pessoas portadoras de qualquer tipo de deficiência. Porém, em termos legais, essa mesma expressão é aplicada de um modo mais restrito e refere-se a pessoas que se encontram sob o amparo de determinada legislação, sendo designado “deficiente” todo aquele que tem um ou mais problemas de funcionamento ou falta de parte anatômica, embargando com isto dificuldades a vários níveis: de locomoção, percepção, pensamento ou relação social. E, por fim, falamos sobre os tipos de deficiência, visual, física, mental, auditiva e múltipla, ressaltando que a nossa vivência seria desenvolvida com base nas deficiências física e visual, pela maior facilidade de representá-las.

Na sequência, dividimos os alunos e alunas em dois grupos e explicamos que seria vivenciado um jogo de caça ao tesouro diferente, pois, além de encontrar o tesouro, a atividade propunha a inclusão e participação ativa de pessoas com deficiência, como um dos objetivos principais da aula. Como em nenhuma das turmas existiam pessoas com deficiência locomotora ou visual total, produzimos algumas dessas deficiências pela inserção de cadeiras de rodas (uma por grupo), duplas

amarradas pelas pernas (duas a três por grupo), pessoas vendadas (de três a quatro por grupo). Nesse momento, ressaltamos sobre a importância dos tutores (pessoas que iriam conduzir as pessoas com deficiência) na atividade, pois eles deveriam cuidar do corpo do outro, oferecendo-lhe cuidado, segurança e principalmente confiança.

Com a relação à execução da atividade, foi esclarecido ainda somente poderia abrir a pista encontrada depois que todos os membros da equipe chegassem ao local da descoberta. Foi orientado sobre o rodízio das funções (deficiente para tutor e tutor para deficiente), quando os estudantes chegassem ao terceiro envelope, num total de cinco. Foi informado também que o grupo que terminasse primeiro a atividade deveria ajudar o outro a cumprir também com a missão, pois haveria um prêmio (chocolates e pirulitos) no final da atividade, mas que somente seria entregue se os dois grupos cumprissem com os combinados.

As pistas foram preparadas a partir do tema “deficiências físicas”, sendo materializadas por meio de advinhas, palavras codificadas e quebra-cabeças. Além disso, tivemos que conversar com alguns servidores responsáveis por setores administrativos da escola com o intuito de informar-lhes sobre a aula, seus objetivos, como também para pedir-lhes autorização para esconder pistas em suas salas. Assim, fixamos as pistas em espaços diversos como campo de futebol, estacionamento, recepção, cantina, banheiros, sala de apoio acadêmico e sala da equipe técnica pedagógica, proporcionando bastante movimento à atividade.

Feitos os devidos esclarecimentos, a atividade teve início com o sorteio do par ou ímpar, realizado pelos dois cadeirantes, conforme a imagem anterior 24, pois o capitão da equipe vencedora escolheria se o grupo percorreria o caminho um ou o dois. Assim, os alunos e alunas partiram e as dificuldades começaram a surgir como podemos vislumbrar na imagem 25.



Imagem 25 – Primeiras dificuldades

As dificuldades surgiram de diferentes formas, como o atolamento das cadeiras de rodas, por meio das barreiras arquitetônicas, da vegetação, dos entulhos (o campus estava em obras), da adaptação corporal às funções de deficiente e de tutor, através da localização e interpretação das pistas, bem como a tarefa de inserir ativamente os deficientes na atividade, dentre outras.

Durante a realização do percurso, presenciamos diversas cenas relevantes, que merecem o nosso destaque, como a exclusão dos deficientes visuais da atividade, conforme a imagem 26.



Imagem 26 – Exclusão dos deficientes visuais

Observamos o referido comportamento durante alguns momentos da atividade, principalmente quando os grupos chegavam num espaço administrativo, com ar-condicionado e conforto. Ao percebermos tal atitude, questionamos os alunos imediatamente: “Será que os deficientes visuais não podem realmente participar desse momento da aula?” Ao compreenderem o sentido de nossa intervenção, os tutores passaram a inserir os deficientes visuais na atividade, e, para nossa surpresa e alegria, em quatro situações, as pistas foram tateadas e encontradas por deficientes visuais e/ou com limitação motora, conforme é apresentado na imagem 27.



Imagem 27 – Tateando as pistas

A inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educativo, especialmente nas aulas de Educação Física, não é algo simples que ocorrerá do dia para noite. A inclusão exige um processo continuado de experiências e atitudes que venham corroborar com a sociedade como um todo. Sobre essa questão Dias (2006, p.50), afirma que não é possível pensarmos

[...] em inclusão sem ir além dos muros da escola torna-se um ato impossível. A necessidade atual de uma sociedade inclusiva é cada vez mais visível e urgente; uma inclusão no âmbito educacional, na saúde, no lazer e em outras instâncias sociais; a inclusão de uma população significativa do planeta com direito à vida.

O corpo, movimento e a criatividade estiveram bastante evidentes durante a vivência da caça ao tesouro, pois os alunos e alunas tiveram que resolver diversas situações-problema ao longo da atividade, como a escolha por um percurso e a forma mais indicada para descer um obstáculo.

As situações-problema são essenciais para a construção de aprendizagens significativas na escola, uma vez que, em Nista-Piccolo e Moreira (2012, p.80),

As aulas devem ser desenvolvidas sempre por meio de desafios, de situações-problema, para que os alunos possam buscar as soluções. Nelas são combinadas o potencial dos alunos com a mediação do professor e dependem muito das estratégias usadas para facilitar ou dificultar as ações discentes. Isso é o que compõe o ambiente pedagógico que proporciona a aprendizagem, ou seja, não basta uma simples quadra e uma bola para dar aula de Educação Física.

As situações-problema encontradas durante os percursos colaboraram significativamente com o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, pois, mediante as dificuldades enfrentadas, surgiram soluções bastante criativas, como o caso de uma aluna com simulação de deficiência visual que, após várias tentativas sem êxito, não conseguia ultrapassar o alambrado do ginásio durante o retorno ao ponto de partida da atividade. É possível visualizarmos na imagem 28 a solução encontrada pelo grupo que estava tentando ajudar a referida aluna.



Imagem 28 – Criatividade

Essa imagem é rica com relação à resolução criativa de situações-problema durante a aula, porém a emoção que os alunos manifestaram ao comemorarem a vitória, após auxiliarem a aluna a ultrapassar o obstáculo, foi tão rica e importante quanto a resolução do problema. Dessa forma, Demo (2011, p.141) considera que é fundamental em nosso fazer pedagógico “perscrutar as motivações do aluno, entender seus anseios, tocar as cordas corretas da emoção, provocar sem oprimir, admoestar sem imbecilizar, é fina arte, sensibilidade sutil, perspicácia a toda prova”.

Todos os grupos conseguiram encontrar e solucionar as pistas propostas para a atividade. Assim, com a chegada dos grupos, abrimos o momento para a partilha das experiências. Esse momento contribuiu significativamente com aspecto sentido, pois os alunos e alunas puderam externar um pouco das sensações vividas pelos portadores de deficiências.

Os depoimentos foram riquíssimos, dentre eles, os estudantes elencaram as sensações de pânico, medo, dependência, confiança, dentre outras. Além disso, destacaram em diversas falas questões relacionadas à acessibilidade e ao cuidado com o corpo do outro.

Uma aluna relatou o seguinte, ao referir-se à sensação de pânico e medo que sentiu: “Essas sensações ocorreram principalmente quando estávamos em ambientes com muitas pessoas em volta, pois escutávamos apenas as vozes e não sabíamos para onde ir, além do receio constante de quedas, pois o percurso era repleto de irregularidades”. Outro aluno fez um comentário interessante: “A maioria das pessoas que exerceu a função de deficiente visual foram pessoas que usavam óculos, como eu, e, portanto, já não conseguiam ver muito bem, mas a cegueira total foi uma experiência muito forte”. Além disso, esse mesmo aluno relatou sobre o descuido da maioria dos tutores com relação à condução dos deficientes, por meio de brincadeiras desnecessárias, como ao gritar “cuidado com a parede”, sem existir uma parede próxima ao deficiente visual.

Outro depoimento que merece destaque foi direcionado à experiência que, como cadeirante, o aluno partilhou: “A gente reclama muito dos ônibus, que são muito lotados, aí eu fico pensando: caramba se a gente fosse deficiente e tivesse que pegar um ônibus, teria que sair todo carregado! Andar por essas ruas que são horríveis, esburacadas e sem acesso com relação aos cadeirantes. Eu chego à reflexão que reclamamos muito da vida, das coisas que temos que fazer, de tudo que acontece, mas não paramos para pensar no outro”.

Os depoimentos dos estudantes do Ensino Médio foram animadores e nos levaram a refletir sobre as aulas de Educação Física, enquanto espaço educativo favorável à discussão e à vivência de diversas situações de aprendizagem importantes, que podem ser levadas por toda a vida dos aprendizes, tal como a cobrança por políticas públicas de acessibilidade. Nesse sentido, Demo (2011, p. 141) reforça a nossa compreensão de aprendizagem incorporada, ao afirmar que

Um dos aspectos mais ricos dos processos de aprendizagem é a gestação de oportunidades na vida. Quem sabe aprender, alarga seus horizontes, explora alternativas, conquista fronteiras. Por isso, fala-se em ‘aprender a aprender’, porque se trata de dinâmica que se confunde com a própria vida.

Na sequência da aula, chegamos ao quarto e último momento, no qual, convidamos um servidor do IFRN para tecer algumas contribuições. A participação desse convidado foi especial, e veio contribuir significativamente com a dinâmica da aula, pois o mesmo desenvolve estudos de pós-graduação na área de deficiências e acessibilidade, além de ser portador de uma deficiência motora adquirida em um acidente de trânsito (imagem 29).



Imagem 29 – Servidor colaborador

Durante a conversa com os alunos, o servidor colaborador trouxe dados estatísticos importantes oriundos do IBGE (2010), retratando que, no Brasil, existiam aproximadamente 45,6 milhões pessoas com deficiência, no RN, 251.511 pessoas com deficiência física ou dificuldade de locomoção e, em Parnamirim, o número de 10.534 pessoas com esse tipo de deficiência e/ou dificuldade. Esses dados foram apresentados com o intuito de sensibilizar os alunos e alunas sobre as deficiências, enquanto situação que acomete uma elevada parcela da população, e, portanto, deve ser compreendida com uma discussão premente na sociedade atual.

Foram compartilhadas algumas orientações e dicas diante da inclusão das pessoas com deficiência em nosso cotidiano, como, por exemplo, agir com naturalidade diante dessas pessoas; não subestimar ou superestimar as suas capacidades; ao conversar prolongadamente com um cadeirante, sentar-se também, para evitar que o mesmo passe muito tempo olhando para cima, dentre outras. Foram abordados ainda aspectos como preconceito, acessibilidade e o avanço das tecnologias relacionadas às pessoas com deficiência, como a disponibilização gratuita na internet de programas compatíveis com o sistema Android de celulares, que permitem a conversão da linguagem falada em linguagem de libras.

Além de todo o sentido atribuído pelo servidor colaborador à aula, queremos evidenciar a emoção manifestada espontaneamente por ele. Esse momento aconteceu em apenas uma das quatro turmas acompanhadas no estudo e comoveu todos os presentes, pois, ao observar os alunos brincando de empurrar uns aos outros nas cadeiras de rodas, antes de iniciarmos a partilha das experiências, ele relembrou de um momento difícil de sua vida, ocorrido durante a sua recuperação após o acidente. Ele destacou em sua fala que, se para os alunos aquele primeiro contato com as cadeiras de rodas estava sendo um momento lúdico, no caso dele, o significado foi bem diferente, pois o seu primeiro contato com uma cadeira de rodas se deu após ter passado seis meses acamado no hospital. Para ele, poder andar numa cadeira de rodas trouxe diversos sentimentos, como alegria e ânimo para a recuperação, mesmo que a cadeira de rodas lhe permitisse uma forma limitada de interação com pessoas em outros ambientes.

De acordo com Maturana (1999, p. 15), as emoções diferem dos sentimentos. Do ponto de vista biológico, as “emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação”. Conscientes dessa realidade, buscamos oportunizar aos estudantes ao longo da intervenção, especialmente nesse encontro, experiências corporais emotivas.

O sexto encontro foi dinâmico e criativo, movimentando a escola toda. Vários professores e funcionários que presenciaram a movimentação nos corredores parabenizaram a iniciativa em discutir sobre esse tema nas aulas de Educação Física, de uma forma diferente, em que os alunos pudessem sentir, na própria pele, um pouco das dificuldades enfrentadas

pelos portadores de deficiência. E, por incrível que pareça, a “bagunça” que foi realizada pelos alunos e alunas nos diversos espaços da escola não foi alvo de críticas de nenhum setor da escola, em virtude principalmente do seu cunho pedagógico.

A aula marcou os corpos de alguns estudantes. Essa afirmação é realizada a partir de um fato ocorrido durante a realização do projeto promovido pela reitoria do IFRN, intitulado como “Gabinete Itinerante”, no qual o reitor da instituição visitou o campus para conversar com os docentes, técnicos administrativos e discentes, sobre assuntos de interesse de toda a comunidade escolar. Durante esse evento, num momento reservado aos estudantes, os estudantes referiram-se à aula sobre “corpo e deficiências”, vivenciada nas aulas de Educação Física, e cobraram da administração um cuidado maior e mais efetivo no tocante à acessibilidade de todo o campus. Não estávamos presentes na reunião, mas outros colegas de trabalho nos comunicaram sobre o ocorrido e ficamos felizes com o posicionamento político dos estudantes, mostrando-nos que alguma coisa tinha ficado dos conteúdos.

Nesse sentido, compactuamos com o pensamento de Nista-Piccolo; Moreira (2012), que defendem que as aulas de Educação Física no Ensino Médio não devam ser compreendidas como momentos livres, para o alívio das tensões e do estresse dos alunos e alunas, pois este componente curricular tem muito a colaborar com a formação discente. De acordo com esses autores, se um dos principais objetivos da educação “é formar um cidadão autônomo, reflexivo, capaz de transformar a realidade em que está inserido, as aulas de Educação Física não podem apresentar apenas momentos de descontração e relaxamento aos alunos dessa fase” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 56).

Dessa forma, consideramos que, de acordo com o planejamento organizado, as aulas de Educação Física podem sim oferecer aos estudantes momentos de descontração e relaxamento, mas que esses momentos sejam vivenciados a partir de uma intencionalidade pedagógica munida de sentido e significado e que não seja apenas o resultado de um descompromisso social e pedagógico.

O encontro sobre biomecânica foi realizado apenas com as duas turmas de 2º ano do curso integrado de Mecatrônica, em virtude desse tema, ter sido escolhido somente por elas durante o processo de construção do planejamento do primeiro bimestre. A palavra desafio

foi a que melhor simbolizou a realização desse encontro, pois, para nós, ministrar uma aula de Educação Física sobre corpo e biomecânica no Ensino Médio foi algo que nos mobilizou intensamente, em virtude de não termos passado por essa disciplina durante a nossa formação profissional, nem tão pouco termos leituras prévias na área.

Dessa forma, iniciamos a descrição e reflexão desse encontro nos referenciando no pensamento de Paulo Freire (1996, p. 92), que reflete muito bem a nossa impressão antes, durante e após a aula, pois “o professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Realmente, pudemos sentir em nosso corpo a importância do estudar e a necessidade de estarmos buscando, incessantemente, por novos elementos que motivem a aprendizagem dos nossos alunos.

Esse desafio pedagógico de diversificar os conteúdos também nos trouxe várias reflexões acerca de nossa atuação profissional, que historicamente esteve centrada em apenas dois elementos da cultura de movimento discente, o jogo e o esporte. Nesse sentido, Darido; Souza Junior (2007, p. 19) afirmam que, “em virtude da ênfase esportiva, a educação física tem deixado de lado importantes expressões da cultura corporal produzidas ao longo da história do homem, bem como o conhecimento sobre o próprio corpo”.

Portanto, faz-se necessário pensar em aulas de Educação Física que superam o simples fato de ensinar os adolescentes a jogar uma modalidade esportiva, pois seu objetivo primeiro deveria colaborar com a formação de cidadãos críticos, criativos, que saibam resolver problemas e ultrapassar obstáculos que surgirem à sua frente (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Com intuito de trazermos novas discussões sobre o conteúdo “conhecimentos sobre o corpo”, para as aulas de Educação Física no Ensino Médio, foi que planejamos esse encontro a partir dos seguintes objetivos: refletir sobre corpo a partir da biomecânica; apresentar o conceito de biomecânica, torque, braço de alavanca e centro de gravidade; vivenciar experiências motoras relacionadas à corrida que possibilitem a reflexão sobre a biomecânica enquanto forma de prevenir lesões e obter melhores resultados no desempenho da corrida (executar movimentos com um

gasto de energia menor); estabelecer relações de respeito e de cuidado com o próprio corpo.

Definimos tais objetivos didáticos, pois tínhamos a consciência de que, para “garantir um ensino de qualidade, além de diversificar os conteúdos na escola, é preciso aprofundar os conhecimentos, ou seja, tratá-los nas três dimensões, abordando os diferentes aspectos que compõem as suas significações” (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007, p. 18). Dessa forma, organizamos o encontro em dois momentos distintos, sendo o primeiro realizado em sala de aula e o segundo vivenciado no ginásio.

Iniciamos o encontro, apresentando aos discentes os objetivos da aula, além de revelar-lhes sobre os desafios enfrentados por nós para prepará-la. Assim, a nossa explanação teve início a partir das seguintes indagações: o que é biomecânica? De que forma ela pode contribuir com a Educação Física e com a aula de hoje? A maioria dos alunos não soube responder aos questionamentos e preferiu ficar em silêncio, no entanto, alguns arriscaram respostas do tipo “é a mecânica da vida”, “ela é algo relacionado ao esporte profissional”, dentre outras respostas simples, porém relacionadas ao tema. A partir desse mapeamento inicial sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, iniciamos a nossa fala contextualizando a biomecânica enquanto conteúdo extraído da mecânica, sendo uma área da física que consiste no estudo do movimento e do efeito das forças incidentes em um objeto.

Na sequência, esclarecemos que a biomecânica seria uma área bastante vasta, por isso a aula seria um pequeno recorte diante da gama de possibilidades que poderiam ser abordadas. Assim, prosseguimos a aula, falando um pouco sobre a definição de músculos, suas propriedades e funções. Apresentamos ainda os conceitos de torque, braço de alavanca e de centro de gravidade, relacionando esses conceitos, oriundos da física, com o movimento humano, ilustrando-os especialmente durante a execução de alguns exercícios bastante comuns em academias de ginástica.

Posteriormente, apresentamos algumas ilustrações de imagens relacionadas à biomecânica em nosso dia a dia e durante a execução de algumas atividades esportivas. Ressaltamos ainda que a biomecânica é bastante difundida no esporte de rendimento, com o intuito de melhorar o resultado dos competidores, através da performance motora.

Por conseguinte, apresentamos um vídeo, veiculado num programa esportivo de televisão, que analisou aspectos biomecânicos da corrida do jamaicano Usain Bolt (recordista olímpico e mundial dos 100m e 200m rasos). A matéria convidou especialistas em diversas áreas, ligadas ao esporte de rendimento, para analisarem o velocista. Dentre eles, um doutor em biomecânica da USP, que comparou a corrida do renomado atleta com a de seus adversários, abordando questões importantes, como frequência e amplitude de passadas, manutenção da velocidade máxima, tempo de reação, estatura dos corredores e posicionamento corporal dos atletas durante a largada e corrida.

Optamos por trabalhar com o referido vídeo, pois o fenômeno jamaicano Usain Bolt está em evidência no cenário esportivo internacional e desperta naturalmente o interesse dos estudantes adolescentes, em razão do seu desempenho surpreendente e carisma. Além disso, o vídeo utilizado era de curta duração (5 min) e tratava de um tema (corrida) que seria abordado na sequência da aula. Essas justificativas pela escolha do vídeo são simples, mas nos remetem à apropriação do aspecto sentido. Se esse aspecto fosse uma constante no fazer pedagógico dos docentes de qualquer nível de ensino, poderíamos estar corroborando com aprendizagens mais efetivas e significativas dos nossos educandos. Para isso, é fundamental que organizemos e reorganizemos a nossa prática pedagógica a partir dos mínimos detalhes, como se a mesma fosse uma teia complexa de sentidos e significados em que todos os elementos vivenciados nas aulas devessem estar interligados intimamente por uma série de intenções pedagógicas.

Ao encerrarmos a exibição do vídeo, questionamos aos alunos: o que vocês acharam da matéria? Vocês conseguiram perceber a aplicação e os objetivos da biomecânica no esporte? Os discentes afirmaram que tinham gostado da matéria e que conseguiam compreender superficialmente a aplicação da biomecânica no âmbito esportivo. Aproveitamos o momento e encerramos a primeira parte da aula, falando um pouco sobre os avanços tecnológicos da indústria esportiva, destacando o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a confecção de calçados, roupas e equipamentos a partir de princípios biomecânicos.

A segunda parte da aula, que foi realizada no ginásio, teve início com uma rápida contextualização sobre a falta de informação da maioria das pessoas que praticam corrida, como opção de atividade

física. Explicamos também aos estudantes que essas pessoas que decidem correr por conta própria fazem isso, na maioria das vezes, buscando o emagrecimento, todavia geralmente essas pessoas são desprovidas de conhecimentos básicos sobre as técnicas de corrida, como também sem orientações de um profissional, ocasionando, consequentemente, uma elevada incidência de lesões e vícios posturais. Dessa forma, a aula daquele dia serviria também como uma orientação para que os discentes pudessem correr de uma forma mais autônoma e segura. Dessa forma, Nista-Piccolo; Moreira (2012, p.57) reforçam o nosso entendimento ao considerarem que

A escolha que o educando faz sobre o estilo de vida na fase adulta tem muito a ver com seus conhecimentos sobre as questões de saúde e esporte adquiridos desde a adolescência. Esses conhecimentos podem ser amplamente desenvolvidos na última etapa do Ensino Básico, mas dependem da aquisição de autonomia conquistada e das experiências esportivas vividas pelos alunos.

Nesse sentido, realizamos, com os educandos, alongamentos que precederam uma corrida leve de três minutos. Pedimos aos estudantes que corressem naturalmente durante o tempo estipulado, argumentando que, após a corrida, revelaríamos o porquê. Encerrado o tempo, revelamos aos estudantes que, durante a corrida, ficamos tentando observar seus gestos à luz da biomecânica, procurando identificar posturas e comportamentos que pudessem contribuir para a aquisição de futuras dores ou na otimização de seus desempenhos.

Dessa forma, observamos alguns gestos reproduzidos pelos estudantes, como: movimento dos braços de forma assimétrica (descoordenados), corrida com os braços muito encolhidos, inclinação do tronco para os lados, ombros e quadris sem movimento (engessados) e o corpo envergado para trás. Destacamos, durante as nossas considerações, que o corpo humano se adapta a essas posturas que podem ser consideradas, biomecanicamente, como formas incorretas de correr. No entanto, ao longo do tempo, podem surgir problemas ocasionados por elas, como as fraturas por estresse e a inflamação nos tendões dos joelhos, quadris e pés.

Na sequência, executamos alguns exercícios oriundos do atletismo, que foram direcionados à correção biomecânica da corrida dos alunos e alunas, da seguinte forma: Elevação dos joelhos com passadas curtas; Elevação dos calcanhares em direção aos glúteos, de forma coordenada com movimento de braços alternados (imagem 30); Corrida curta sem elevação total dos pés do solo (sambadinha); Saltitos com a elevação alternada dos joelhos, com os dois pés tocando ao solo quase que simultaneamente (semelhante a um passo de reggae).



Imagem 30 – Biomecânica – elevação dos calcanhares

Todos esses exercícios foram realizados no lugar e depois com deslocamento. Foi explicado ainda que, se tais exercícios fossem realizados de forma sistemática e continuada, poderiam auxiliar na promoção do fortalecimento dos glúteos, pernas e quadris, além de favorecer a coordenação motora geral, estabilizando o corpo durante a corrida e diminuindo com isso as chances de lesões.

Encerrados os exercícios de corrida, reunimos novamente os estudantes e apresentamos algumas dicas importantes para serem seguidas durante a sua execução, como por exemplo: o tronco deveria estar ligeiramente inclinado para frente; os braços deveriam ser movimentados

de forma alternada para frente e para trás, devendo os punhos passar próximos aos quadris; os calcanhares deveriam ser um pouco elevados em direção aos glúteos; entre outras. Após a apresentação dessas dicas, solicitamos aos alunos e alunas que corressem novamente durante três minutos, mas que, desta vez, procurassem evitar ao máximo os vícios posturais, buscando alcançar as nossas orientações a respeito da corrida.

Após a corrida, reunimos novamente os alunos e alunas e questionamos: vocês conseguiram perceber alguma diferença entre a primeira e a segunda corrida? As opiniões ficaram bem divididas, visto que aproximadamente 50% deles afirmaram que percebiam mudanças e 50% disseram que não percebiam mudanças evidentes. Explicamos que apenas uma aula sobre técnicas de corrida não seria suficiente para provocar mudanças significativas, sendo necessária a vivência de um número maior de aulas para observarmos a mais contento tais mudanças.

Aproveitando esse momento, falamos sobre o teste da pisada que é realizado em lojas de material esportivo e que caracteriza a pisada de acordo com três tipos: pronada (pisada para dentro, apoiando primeiro a parte de dentro do pé no solo; as mulheres são frequentemente pronadoras), neutra (os pés tocam o solo com as pressões equilibradas nos joelhos e quadris) e a supinada (pisada para fora; é o tipo mais raro).

Deixamos para o final da aula uma das perguntas mais desafiadoras: qual deve ser a primeira parte do pé a tocar o solo durante a corrida? A ponta do pé, a planta do pé ou o calcanhar? Essa pergunta mexeu demais com os estudantes, pois provocou um debate acirrado entre alguns alunos. Após ouvirmos as argumentações, intervimos no debate, explicando que, em uma corrida de curta duração (50 a 100 metros), prevalecia o contato com a ponta do pé no solo, em função da necessidade de vencer a inércia o mais rápido possível. Porém, numa corrida mais longa, existiam duas teorias: a que defendia o contato primeiro com o calcanhar e a teoria que defendia o contato mais natural possível, em que a planta toca ligeiramente o solo antes do calcanhar.

Externamos para os alunos que essa questão mexeu muito conosco também, pois nos deixou bastante curiosos, uma vez que dedicamos um tempo significativo tentando decifrá-la, haja vista que encontramos diversos vídeos e textos defendendo ambas as teorias. Sobre a importância da curiosidade docente permanente, Assmann (2003, p. 159-160) questiona

Quem nos autorizou a pensar e agir como quem já ‘sabe’ toda a ‘matéria’ que ‘precisa ensinar’? Não é mais saudável e gostoso atear curiosidade e interesse em relação às experiências vivas do estar-aprendendo? Isto só se consegue mediante um testemunho de que continua havendo, na vida dos que educam, a experiência de continuar aprendendo, até em relação a conteúdos que já parecem concluídos, fechados, consolidados.

Após a realização de várias leituras e a visualização de vídeos, relatamos aos estudantes que optamos pela linha de pensamento que defendia a realização da pisada da forma mais natural possível, com base em argumentos biomecânicos, mas também com base em uma simples pergunta: se estivéssemos descalços e precisássemos correr, correríamos apoiando primeiro os calcanhares? A resposta foi certamente que não apoiariamos os calcanhares primeiro, pois racharíamos ou quebraríamos o osso calcâneo com o passar do tempo, pois ele não foi criado com o objetivo de amortecer impactos, sendo a indústria dos calçados uma das maiores propositoras da teoria da pisada com o calcanhar, em virtude da tecnologia dos amortecedores.

Dessa forma, encerramos o encontro relembando que os estudantes tinham sido orientados de modo a acessar conhecimentos que certamente poderiam auxiliá-los no seu dia a dia, caso optassem pela corrida enquanto possibilidade de atividade física. Nesse sentido, abrimos o momento para os alunos exercerem também a sua curiosidade. Nesse momento, foram realizadas perguntas do tipo: “É melhor caminhar ou correr?” “O ideal é correr quantas vezes por semana para se ter benefícios?” “É normal sentir dores na canela sempre quando corro?” “O que gasta mais caloria, correr 10 minutos ou caminhar 20 minutos?” Procuramos atender a todos os questionamentos partindo da palavra “depende”, pois todas elas estavam relacionadas aos objetivos e à intensidade da atividade realizada.

Assim, podemos considerar que a aula sobre corpo e biomecânica não favoreceu a experiência dos educandos com relação aos aspectos criatividade e emoção. Todavia, os aspectos sentido, curiosidade, corpo e movimento foram bastante evidenciados, principalmente em sua segunda parte.

O encontro que tratou do tema corpo e fisiologia foi realizado apenas com as duas turmas de 2º ano do curso integrado de Informática, em virtude desse tema ter sido escolhido pelas turmas durante a realização do planejamento do primeiro bimestre. Optamos por materializar esse encontro em dois momentos distintos: o primeiro momento foi realizado em sala e o segundo momento no ginásio, buscando atingir os seguintes objetivos prévios: refletir sobre corpo a partir da fisiologia; apresentar o conceito fisiologia do exercício; refletir sobre a frequência cardíaca enquanto fator de controle e manutenção da atividade física; estabelecer relações de respeito e de cuidado com o próprio corpo.

Nesse sentido, formatamos um encontro que permitisse que os alunos e alunas conhecessem um pouco mais sobre seus próprios corpos, principalmente no âmbito biológico. Sobre essa questão do conhecimento sobre o corpo nas aulas de Educação Física, Darido; Rangel (2008, p. 140) nos orientam que

Conhecer o próprio corpo pode ser o princípio de todo conhecimento que alguém pode ter, pois entendemos que conhecer o próprio corpo é conhecer-se a si mesmo. Esperamos que os alunos da educação básica aprendam a conhecer o próprio corpo, seus detalhes internos sua subjetividade e afetividades interpessoal. Eles também não devem se limitar nesse conhecimento, pois seu corpo está relacionado ao seu ser, aos outros e à cultura, enfim, ao mundo que nos cerca ao contexto mais amplo do ambiente.

O referido encontro teve início com o professor pesquisador apresentando aos estudantes os objetivos da aula, além da contextualização sobre a fisiologia enquanto subárea da biologia, sendo responsável pelo estudo das funções orgânicas dos seres vivos. Ainda nesse momento introdutório, explicamos aos estudantes que focaríamos a nossa aula na fisiologia do exercício (que estuda as maneiras pelas quais o corpo se adapta fisiologicamente ao esforço agudo do exercício, ou atividade física), considerando a frequência cardíaca como um dos elementos fisiológicos principais daquela aula.

Realizados os devidos esclarecimentos, questionamos aos estudantes: tem alguém aí que gosta de assistir futebol? Boa parte dos estudantes respondeu que sim! Na sequência, lançamos outra pergunta: vocês sabem por que os jogadores de futebol dos clubes brasileiros, quando participam de competições internacionais em locais de elevada altitude, precisam viajar alguns dias antes para os jogos? Alguns garotos responderam rapidamente que os atletas precisam de um período maior de adaptação nessas condições. Fizemos outra pergunta: por que há a necessidade desse período maior de adaptação? Alguns alunos relataram sobre os aspectos relacionados ao aumento da velocidade da bola e à dificuldade encontrada durante a respiração em cidades de maior altitude, em função do ar rarefeito. Assim, aproveitamos a oportunidade e explicamos que não há só a dificuldade da respiração, como também outras questões orgânicas que dificultam o desempenho dos atletas, tais como a necessidade do aumento do número de hemácias (as células vermelhas que são responsáveis pelo transporte de oxigênio para os tecidos) na corrente sanguínea, dentre outras adaptações orgânicas que poderiam ser explicadas pela fisiologia do exercício.

A estratégia de relacionar o conteúdo com o dia a dia dos nossos alunos deve ser uma ação constante de nossa prática pedagógica, pois ela favorece uma aprendizagem significativa dos conteúdos. Embora a proposta de nossa aula não fosse sobre a temática do futebol, buscamos esse recurso no início da aula com o intuito de despertar o interesse dos alunos, a partir dessa palavra mágica que encanta milhões de brasileiros.

É fundamental que o docente de qualquer nível de ensino faça uso da criatividade para tentar tornar os conteúdos os mais atrativos possíveis aos estudantes. Além da criatividade, Paulo Freire (1996, p. 118) orienta

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produção a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim.

Após a tentativa de relacionar o conteúdo experienciado em sala com o dia a dia dos alunos, apresentamos a definição de frequência cardíaca como sendo a quantidade de vezes em que o coração bate por minuto. Ressaltando que, para aferi-la, seria necessário contar o número de vezes que o coração bate em um minuto, sendo a sua unidade de medida denominada de bpm (batida por minuto). Por conseguinte, fizemos também uma relação entre atividade física e frequência cardíaca, explicando que o hábito de fazer sistematicamente exercícios físicos contribuía para que o músculo cardíaco se desenvolvesse, ficando o mesmo hipertrofiado e mais forte do que o coração de uma pessoa sedentária, o que ocasiona uma diminuição da frequência cardíaca dessas pessoas com relação aos sedentários.

Assim, a contração do coração de um atleta seria mais eficiente, conseguindo manter o fluxo sanguíneo mais fluente com um menor número de batimentos cardíacos se comparado com o coração de um não atleta. Dessa forma, um atleta passa a correr mais, andar mais, pedalar mais para um mesmo número de batimentos cardíacos que de um sedentário. No entanto, alertamos aos estudantes que o método científico mais indicado e eficaz para saber a faixa ideal dos batimentos cardíacos durante a atividade física é o teste de esforço máximo, chamado de teste ergoespirométrico, também conhecido como cardiopulmonar.

Na sequência da aula, abordamos as três formas mais convencionais de aferição da frequência cardíaca, a saber: os monitores cardíacos, o eletrocardiograma e a medição manual. Após falarmos e ilustrarmos sobre os monitores cardíacos e o exame clínico do eletrocardiograma, aprofundamos a discussão sobre a medição manual, pois a utilizaríamos na segunda parte da aula. Dessa forma, explicamos que a mesma poderia ser mensurada, em qualquer lugar do corpo em que

pudesse ser detectada a pulsação arterial, sendo mais comum o toque no pescoço, no tórax, nos pulsos e nas virilhas. Mas, para isso, seria necessário pressionar as artérias desses locais com os dedos indicador e médio, não o fazendo com o dedo polegar, pois a sua forte pulsação arterial (artéria radial) poderia confundir a contagem dos batimentos. Explicamos ainda que poderíamos fazer a contagem desses batimentos durante o tempo de 60 segundos, 30 segundos, 15 segundos ou 10 segundos, devendo o número de batimentos encontrados ser multiplicados, respectivamente, por 1, 2, 4 ou 6 vezes. Explicamos ainda que o método de verificação manual da frequência cardíaca não seria o mais eficaz, pois a pessoa poderia confundir-se durante a contagem, destacando o eletrocardiograma como método mais preciso.

Em seguida, abordamos a temática sobre os tipos de frequência cardíaca, destacando apenas a de repouso e a máxima. Sobre a FC_{repouso} , explicamos que ela é mensurada em um indivíduo em repouso (de pelo menos 5 minutos), deitado, mas acordado, sem ter se exercitado antes. Nessas condições, a FC é de aproximadamente 60 a 80 batimentos por minuto. Com relação à $FC_{\text{máxima}}$, esclarecemos que ela é a maior FC possível de ser atingida em esforço, para um determinado indivíduo. O incremento da carga, durante um exercício físico, aumenta, de forma proporcional, à FC do indivíduo até que esta chegue a um valor máximo, que não pode ser ultrapassada por incrementos na carga e nem por adaptações ao treinamento.

Para encerrar essa primeira parte da aula, apresentamos aos estudantes as fórmulas para cálculo da frequência cardíaca máxima, sendo $FC_{\text{max}} = (220 - \text{idade})$ para homens e $FC_{\text{maxima}} = (226 - \text{idade})$ para mulheres. Além disso, mostramos uma tabela com os cálculos de frequência cardíaca máxima para homens e mulheres a partir de diversas idades, estipulando porcentagens de batimentos para treinos que pudessem estar fomentando o desenvolvimento cardíaco, sem sobrecarregar o coração. Dessa forma, solicitamos que todos os alunos e alunas aplicassem a fórmula com suas respectivas idades e sexos.

A segunda parte da aula teve início no ginásio, com explicação de que aplicaríamos os conhecimentos vistos em sala de aula numa vivência de caminhada e corrida. Dessa forma, realizamos o aquecimento por meio de um alongamento geral. Após essa etapa, solicitamos aos estudantes que contassem os seus batimentos cardíacos ao nosso comando e

que parassem ao nosso sinal (15 segundos), conforme a imagem 31. Perguntamos aos estudantes qual frequência cardíaca seria essa verificada por eles. Alguns responderam que seria a frequência cardíaca de repouso. Nesse sentido, explicamos que essa quantidade de batimentos encontrada não corresponderia à frequência cardíaca de repouso, pois, para isso, eles precisariam estar deitados e relaxados durante aproximadamente cinco minutos, para a verificação. No entanto, esclarecemos que tomaríamos os batimentos obtidos na primeira mensuração (entre 65 e 90 bpm) como referência ao longo da aula.



Imagem 31 – Verificação da frequência cardíaca

Assim, solicitamos aos estudantes que caminhassem durante três minutos para que pudéssemos observar, posteriormente, se haveria alteração nas frequências cardíacas aferidas inicialmente. Ao repetirmos o procedimento de verificação manual da frequência cardíaca, questionamos: e aí, como foram os resultados? Os resultados foram os mais variados possíveis, embora, na maioria dos alunos, tenha havido uma pequena elevação entre 20 a 30 batimentos se comparados com a primeira contagem. Todavia, em alguns estudantes, a contagem

aumentou significativamente entre 40 e 50 batimentos, em outros se configurou a mesma, e em apenas um estudante a contagem foi menor do que a contagem inicial. Dessa forma, os alunos questionaram: professor, a frequência cardíaca de todo mundo não deveria ter dado mais alta do que a primeira? Respondemos que o resultado dependia de vários fatores como, por exemplo, da contagem correta dos batimentos, do ritmo da caminhada, do nível de condicionamento do indivíduo. Por isso, seria aceitável uma diversificação nos resultados, todavia estávamos trabalhando com o princípio de que os estudantes estariam fazendo a contagem correta dos batimentos.

Na sequência, solicitamos que os estudantes fizessem uma corrida leve e ininterrupta de 4 minutos, procurando mantê-la num ritmo constante. Além disso, orientamos que, se alguém por ventura não conseguisse correr durante o tempo estipulado, poderia intervalar a corrida com caminhada, desde que não parasse.



Imagem 32 – Fisiologia - corrida

Após a corrida, reunimos novamente os estudantes e realizamos o processo de contagem dos batimentos cardíacos. Nessa atividade, todos eles obtiveram um aumento com a relação à primeira aferição, no entanto, algumas garotas ultrapassaram ou chegaram bem próximas de extrapolar a frequência cardíaca máxima. Então essas garotas nos questionaram:

professor, esse número tão elevado de nossos batimentos quer dizer que nós não estamos bem fisicamente? Afirmamos que a frequência cardíaca delas não estava indicando uma condição cardíaca muito boa, mediante a realização de um esforço relativamente moderado. Perguntamos novamente a elas: vocês têm o hábito de praticar exercícios físicos com regularidade, como caminhar ou andar de bicicleta? Ambas responderam que não e que estavam levando uma vida bastante sedentária. Esse posicionamento das alunas nos remete à curiosidade, pois, em Assmann (2004, p. 159),

Uma boa aula admite perfeitamente testemunhos acerca de descobertas, pessoais ou em grupo, oriundas da ativação da curiosidade. A alegria de estudar e pesquisar deveria poder expressar-se na sala e nas relações pessoais, ajudando a multiplicar ecologias cognitivas impregnadas de curiosidade.

Embora as alunas tenham sentido em seus corpos os seus baixos níveis de condicionamento cardiorrespiratório, tivemos como contraponto algumas garotas e rapazes que apresentavam corridas entre 60% e 75% de suas respectivas frequências cardíacas máximas, em virtude de uma vida mais ativa fisicamente. Como última atividade essencialmente motora, realizamos com os nossos estudantes uma corrida de curta duração (aproximadamente 30 segundos), mais conhecida como “suicídio”, em que os alunos partem com velocidade máxima procurando tocar todas as linhas da quadra de voleibol.

Pensamos nessa atividade com o intuito de mostrar aos discentes que a frequência cardíaca também poderia ser elevada em um curto espaço de tempo. Nesse sentido, realizamos pela última vez o procedimento de aferição manual da frequência, sendo os batimentos de todos os participantes da aula bastante elevados com atividade, inclusive daqueles alunos mais preparados fisicamente. Assim, esclarecemos que aquela última atividade tinha o objetivo principal de mostrar-lhes o porquê de não aguentarmos passar muito tempo realizando um esforço prolongado com uma carga excessiva, pois haveria uma sobrecarga em nosso coração.

Abrimos, na sequência, o espaço para que os alunos pudessem questionar e externar as suas impressões da aula. A pergunta comum às duas turmas foi a seguinte: qual é o mais indicado? Correr ou caminhar?

Respondemos, mais uma vez, que *dependia* de várias questões, dentre elas o grau de condicionamento do indivíduo, e exemplificamos que uma pessoa saudável (sem nenhum problema articular ou muscular, com uma boa condição cardiorrespiratória), que apenas caminhava todos os dias num ritmo de passadas bastante aquém da sua condição cardíaca, certamente não estaria usufruindo dos benefícios decorrentes das atividades aeróbias para o coração. Assim, independente do indivíduo correr ou caminhar, seria importante que ele verificasse sistematicamente a sua frequência cardíaca com o objetivo principal de dosar o seu esforço. Os alunos e alunas afirmaram que gostaram da aula e que conseguiram perceber a aplicação dos conceitos trabalhados em sala durante a vivência.

Finalizamos o encontro reforçando que todo aquele conhecimento apreendido poderia ser muito útil na vida dos discentes, tanto daqueles que praticavam atividade física regularmente, como para aquelas pessoas que um dia resolvessem iniciar a prática de exercícios físicos. Essa aula teve uma ligação bastante estreita com a saúde e o bem estar atual e futuro dos discentes. No entanto, Le Boulch (2008, p. 104) nos alerta que devemos ter cuidado com essa questão, ao afirmar que “uma educação que abandona o corpo ou que se interessa exclusivamente pela saúde não prepara a pessoa para administrar uma ação motora complexa”.

Os elementos corpo, movimento, sentido, criatividade e curiosidade puderam ser vislumbrados nesse encontro, visto que os alunos e alunas puderam aprender sobre o conteúdo da aula (frequência cardíaca) por meio do movimento humano. Essa experiência certamente fomentou a incorporação dos conhecimentos trabalhados na aula, como também, trouxe informações relevantes para a experiência de vida dos discentes.

CAPÍTULO 3

APRENDIZAGENS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza os alunos, que o minimiza, que 'manda que ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (PAULO FREIRE, 1996, p. 59-60).

Este capítulo foi estruturado essencialmente a partir dos relatos de aprendizagem dos sujeitos participantes da pesquisa. Para tanto, utilizamos as nossas impressões e os respectivos discursos dos estudantes, devidamente registrados nos seminários, portfólios e no instrumento de auto avaliação, como base central para desenvolvimento do texto a seguir.

3.1. SEMINÁRIOS ARTÍSTICO E CULTURAL SOBRE CORPO

Podemos iniciar esta narrativa revelando que o oitavo encontro da intervenção foi surpreendente, pois percebemos que os alunos puderam exercer todo o seu protagonismo por meio de apresentações criativas e repletas de reflexões importantes a partir dos conhecimentos sobre o corpo, tratados ao longo do bimestre.

Cada grupo de trabalho foi constituído de seis a sete pessoas, representando uma média de cinco grupos por turma. As apresentações ocorreram no auditório da escola, durante o respectivo horário de aula, variando os tempos de apresentação entre dez e quinze minutos.

Os seminários foram concretizados de diferentes formas, através da apresentação de encenações (imagem 33), composição de paródias, composição de cordéis, a criação de radionovela, além de diversos tipos de produção de vídeos (documentários, encenações fictícias e da vida real, entrevistas, novela mexicana), dentre outras apresentações não convencionais de seminários que externaram a capacidade criativa dos estudantes.



Imagem 33 – Seminário – Encenação

Foram apresentados ao todo vinte seminários, os quais foram avaliados por critérios previamente estabelecidos e publicados nos respectivos grupos das turmas no Facebook. Esse seminário foi organizado com o sentido de alcançar os seguintes objetivos: refletir sobre o corpo enquanto manifestação da linguagem; discutir sobre as aprendizagens construídas e desconstruídas ao longo do bimestre; estimular as

capacidades criativas; ressignificar o modelo convencional de apresentação de seminários. Para alcançar tais objetivos, organizamos o seminário em três momentos: abertura dos trabalhos, apresentações e debate acerca dos trabalhos desenvolvidos e as experiências que perpassaram o processo de elaboração.

A proposta do seminário artístico foi lançada aos estudantes do Ensino Médio do IFRN a partir do nosso desafio profissional de tentar ressignificar o ensino da Educação Física na escola, pois, segundo os estudos de Assmann (2004, p. 219), “Nenhuma disciplina está pronta, muito menos nos livros. É preciso recriar a cada curso. E não é tarefa exclusiva do professor. Quando corretamente motivados, os alunos se entusiasmam para participar da renovação do conteúdo da disciplina”.

Somos conscientes dessa necessidade de criação e recriação, por isso, iniciamos o oitavo encontro atribuindo sentido ao momento por meio de uma breve reflexão sobre a importância desse tipo de seminário para a valorização e aprendizagem dos conteúdos escolares, pois a nossa proposta de trabalho ao longo do bimestre teria sido inserir o corpo e o movimento nas aulas. Nesse sentido, compactuamos com o entendimento de Nista-Piccolo; Moreira (2012, p. 54), quando defendem que o “professor representa, no momento de sua aula, o mediador dos conhecimentos ali produzidos, gerados por pesquisas ou debates entre eles, por seminários temáticos ou apresentações presenciais e midiáticas”. Por isso, procuramos mediar esse momento tão importante de aprendizagem da turma.

Após a abertura dos trabalhos, iniciamos o momento das apresentações. Diante delas, percebemos que as temáticas mais difundidas entre as produções artísticas dos estudantes foram aquelas que trataram do uso dos anabolizantes, a influência da mídia sobre o corpo adolescente e a discussão sobre corpo e necessidades especiais. Acreditamos que tais assuntos foram os mais explorados justamente por terem fomentado inquietações pertinentes ao universo juvenil.

Dentre os mais diversos trabalhos apresentados de excelente qualidade, podemos destacar um deles, a novela mexicana. Os alunos gravaram e editaram um vídeo de aproximadamente dez minutos, transpondo a discussão sobre corpo e necessidades especiais para o enredo de uma novela mexicana, em que normalmente as dublagens são de péssima qualidade e as vozes dos dubladores não tem nada a ver com

os personagens. Além desse detalhe técnico, os alunos se apropriaram também das tramas que são normalmente difundidas por essas novelas, em que existe sempre uma garota pobre que é maltratada pela madrasta.

Ao questionarmos o grupo sobre o processo de escolha do tema, a opção pela novela mexicana e seus sentimentos com relação ao trabalho realizado, os alunos revelaram que escolheram o tema que tinha sido mais significativo para eles. Expressaram também que, inicialmente, tinham intuito de fazer algo sério para que pudessem mostrar a infraestrutura do IFRN para atender os indivíduos cadeirantes. Mas depois surgiram outras ideias, como envolver o tema com a comicidade, e então surgiu a ideia da novela mexicana. Podemos apontar esse trabalho como um momento significativo para os alunos, pois segundo um dos autores: Gostamos de fazer o trabalho, porque tivemos a oportunidade de vivenciar a maioria das dificuldades de um cadeirante e nos conscientizar do nosso importante papel para melhorar a qualidade de vida desses indivíduos (Postagem no Facebook).

O relato do estudante nos revela que o trabalho do grupo foi organizado a partir de uma compreensão política a respeito da temática que foi suscitada, especialmente, pela experiência corporal proporcionada pela aula sobre corpo e deficiências. Nesse sentido, Nóbrega (2005a, p.607) é consonante a essa experiência sensorial, pois defende que “[...] é preciso enfatizar a vivência do corpo em movimento como campo criador de sentidos, isso porque a percepção não é uma representação mentalista, mas, sim, um acontecimento da motricidade”.

Os estudantes também perceberam a importância desse tema, pois os seus corpos, por meio do movimento, foram imbuídos de significações durante a ação pedagógica proposta pelo professor. Dessa forma, pudemos compreender que somente “é a realidade do corpo que nos permite sentir e, portanto, perceber o mundo, os objetos, as pessoas. É a realidade do corpo que nos permite imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher” (NÓBREGA, 2010, p. 11).

Outro trabalho que merece destaque dentre os seminários artísticos foi a realização do musical intitulado “ANABOBELEZA”. Esse musical abordou as temáticas da anorexia e o uso dos anabolizantes nas academias. Ficamos extremamente impressionados com a qualidade e a capacidade criativa dos estudantes, pois a apresentação dos alunos foi um misto de canto, teatro e dança.

Questionamos via Facebook os membros desse grupo, com relação ao processo de criação e aos seus sentimentos perante o resultado do trabalho. Apreciamos o que uma aluna nos respondeu:

A princípio, estávamos muito indecisos do que íamos fazer, mas como vimos que a maioria dos outros grupos iria apresentar vídeos, decidimos fazer algo diferente. A idéia inicial seria de uma peça, e paralelo a isso, também queríamos fazer uma paródia. Então juntamos as duas coisas e criamos o musical 'Anabobeza'. Bom, gostamos muito de fazer esse trabalho, porque, além de nos divertir, enquanto passávamos o que tínhamos aprendido para os nossos colegas, também fizemos uma pesquisa mais profunda sobre a anorexia e uso de anabolizantes. Não só "o que é", "por que acontece", mas o comportamento das pessoas que sofrem disso, como isso atinge as pessoas que convivem com elas, dados estatísticos desses problemas aqui no Brasil e as consequências trazidas por eles. Foi um trabalho maravilhoso, que enriqueceu nosso conhecimento e acredito de toda nossa turma (POSTAGEM NO FACEBOOK).

O relato da aluna nos remete ao grau de envolvimento do grupo com a atividade proposta, os sentidos atribuídos ao trabalho, a curiosidade de aprofundar as discussões, mas principalmente as aprendizagens significativas experienciadas no corpo dos estudantes, pois, para nós, a riqueza desse trabalho se deu, principalmente, pelo resultado da soma entre o envolvimento corporal dos estudantes e a proposta diferenciada do seminário. Esse resultado motivou os estudantes a procurarem fazer o diferente, uma apresentação diferenciada dos demais grupos.

Nesse sentido, devemos considerar o corpo tão importante para o processo educativo quanto os professores e alunos, ou melhor, ele deveria ser compreendido como os próprios professores e alunos. Nesse sentido, Le Breton (2009, p. 44) nos adverte sobre a importância do corpo, afirmando que

O corpo não é, portanto, uma matéria passiva, submetida ao controle da vontade ou um obstáculo à comunicação; ao revés, ele primeiramente se verifica, por seus próprios mecanismos, uma inteligência do mundo, uma teoria viva aplicada ao ambiente social. Esse conhecimento sensível inscreve o corpo na continuidade das intenções do indivíduo confrontado ao mundo circundante; ele orienta seus movimentos e ações sem necessidade de reflexão prévia, em princípio.

De acordo com os estudos de Nóbrega (2005), a Educação Física brasileira vem concebendo historicamente os estudos da psicomotricidade, as técnicas alternativas (Antiginástica, Eutonia, Bioenergética etc), e as técnicas orientais (Massagem, Yoga, Tai Chi Chuan etc) como principais responsáveis pela conscientização corporal dos estudantes. Segundo a autora, esse conhecimento sensível não é vivenciado somente por meio das práticas exemplificadas acima, pois

Queremos deixar claro que o processo de conscientização corporal, de percepção do corpo não se restringe a vivência com as técnicas de sensibilização, podendo ser viabilizado por outras expressões do movimento que se contraponham à racionalização dos processos corporais que visem ao resgate da sensibilidade que funda e acompanha todas as ações humanas e nos caracteriza como seres corporais críticos e criativos (NÓBREGA, 2005, p. 77).

A partir do entendimento da autora supracitada, podemos reconhecer que o conhecimento sensível pode ser verdadeiramente fomentado nos seminários artístico e cultural sobre corpo, pois a criatividade, a emoção e a criticidade dos estudantes estavam à flor da pele.

Além da novela mexicana e do musical, vários outros trabalhos também se destacaram com relação à qualidade e à criatividade, como a

gravação de uma rádio-novela sobre anabolizantes, em que os estudantes resgataram o tema estudado, apresentando-o em uma narrativa na qual os efeitos sonoros e a atuação dos atores captaram a atenção de todos nós, ouvintes.

Após o encerramento das apresentações, externamos a nossa alegria e satisfação com relação ao resultado e qualidade dos trabalhos. E, na sequência, abrimos o espaço para os estudantes externarem as suas opiniões e sentimentos com relação às apresentações. A maioria dos grupos ressaltou a importância da realização do trabalho para a aprendizagem dos temas abordados no âmbito de suas vidas. Além de externarem que a qualidade atingida pelos trabalhos foi influenciada pelo empenho e acompanhamento do professor, ao longo do bimestre.

Nesse sentido, os seminários apresentados discutiram conhecimentos importantes sobre o corpo, a partir de diferentes manifestações da linguagem, mostrando-se como uma pertinente possibilidade metodológica para o ensino e aprendizado da Educação Física no Ensino Médio, além de celebrar e estimular as experiências artísticas dos estudantes neste nível de ensino.

3.2. OS PORTFÓLIOS

O portfólio foi escolhido como um dos instrumentos avaliativos do bimestre, justamente por favorecer a realização de uma análise qualitativa e não linear da aprendizagem dos sujeitos da pesquisa, como também pelo fato de o considerarmos uma ferramenta pedagógica importante para a coleta de dados da pesquisa. Sobre a importância dos métodos avaliativos, Demo (2011, p. 140) considera que

A avaliação tem-se reduzido à frequência e a prova, dois tópicos excessivamente lineares. Para avaliar habilidades reconstrutivas e políticas da aprendizagem, é mister lançar mão de métodos qualitativos, que, sem dispensar expressões quantitativas, concentram-se na intensidade do fenômeno, tais como: capacidade de argumentar, fundamentar, definir e distinguir; habilidade de reconstruir texto com alguma originalidade própria; virtude interpretativa e criativa.

A criatividade e a qualidade dos portfólios foram surpreendentes. A maioria dos alunos e alunas compreendeu o verdadeiro sentido desse instrumento avaliativo e conseguiu extrapolar a dimensão meramente descritiva das aulas, posicionando-se criticamente com relação aos seus aprendizados e ao processo de ensino-aprendizagem vivido por todos, ao longo do bimestre.

Foram confeccionados e entregues, no nono encontro da intervenção, 116 portfólios ao todo, dos 129 estudantes participantes do estudo. Esse material coletado foi composto por diversos tipos, dentre eles os de formato tradicional, em que os estudantes descreveram as aulas e relataram suas aprendizagens, anexando fotos das mesmas, como também em formatos bastante diversificados e criativos como, por exemplo, a realização e pintura de desenhos, a produção de vídeos, a criação de sites, blogs, páginas no Facebook, Instagram (álbum de fotos online em que o proprietário do perfil adiciona comentários referentes às imagens postadas), portfólios online, o desenvolvimento de obras de arte como caixas, álbuns e murais de fotos personalizados, a composição de músicas, a criação de revistas em quadrinhos, revistas online e impressas, a concepção de jogos digitais, palavras cruzadas, murais de fotos, móveis, dentre outras possibilidades.

Em função do curto espaço de tempo do encontro, e para que pudéssemos atribuir um sentido ao momento final da intervenção, propomos, que cada aluno relatasse objetivamente sobre sua opção de portfólio, destacando suas impressões e aprendizagens que os tinham marcado. O discurso da maioria dos estudantes destacou a aula sobre corpo e deficiências como a mais envolvente de todas, pois, segundo eles, “puderam vivenciar na pele” um pouco da realidade dos portadores de deficiências. Esse argumento foi marcante em suas falas. Depois dessa aula, os estudantes relataram sobre as aulas de massagem, fisiologia e biomecânica como as mais interessantes e importantes. A imagem 34 representa um exemplo desse momento de partilha de experiências e aprendizados relatados nos portfólios.



Imagem 34 – Apresentação dos portfólios

Orientamos aos estudantes, durante o primeiro encontro da intervenção, que descrevessem o que tinha acontecido em cada um dos oito encontros, como também que respondessem ao seguinte questionamento: o que aprendi em cada aula? Após fazermos a leitura e releitura dos 121 portfólios entregues, selecionamos uma amostragem intencional de 21 portfólios.

Utilizamos os seguintes critérios para a seleção desses portfólios: 1 – Representasse o teor do conteúdo existente na maioria dos outros portfólios; 2 – Estivesse redigido de maneira clara e objetiva; 3 – Apresentasse pontos de vista complementares ou destoantes dos demais portfólios; 4 – Fosse representado de forma escrita.

Nesse sentido, alguns estudantes optaram por fazer uma apresentação textual nos seus portfólios, situando o leitor (professor) a respeito do respectivo trabalho antes de relatar sobre as suas aprendizagens

propriamente ditas. Vejamos a seguinte justificativa de elaboração de trabalho, contida no portfólio cinco, de uma estudante que confeccionou uma câmera filmadora de papelão:

Em meu portfólio quis relacionar as aulas com as imagens de um filme (película), pois nos dias de hoje quando visitamos algum lugar ou aprendemos alguma coisa nova, queremos sempre registrar de alguma forma para que possamos nos recordar depois. E foi isso que eu fiz, pois para mim as aulas de Educação Física que tive no IFRN foram uma novidade, porque até chegar aqui a EF era para mim apenas esporte e nutrição, criando em mim certo desprezo pela matéria por sempre ter sido a mesma coisa durante uma parte do meu ensino fundamental, e já do 7º ao 8º ano não tive aulas de EF. Criei essa câmera onde nela estaria sendo gravados todos os momentos das aulas de EF, para que futuramente eu possa lembrar dessas aulas e guardar como recordação.

A apresentação feita pela aluna traz vários elementos importantes para serem destacados, tais como a criatividade e a justificativa da realização do portfólio em formato de câmera, mostrando a sua preocupação em atribuir sentido e significado ao trabalho desenvolvido. Além disso, o relato acima também nos mostra a novidade escolar que esta intervenção pedagógica possibilitou, ampliando a sua reduzida vivência e compreensão sobre as aulas de Educação Física, como também propiciando aprendizagens significativas sobre o corpo.

Refletindo ainda sobre essa questão da apresentação contida nos trabalhos, um estudante descreveu o seguinte comentário, com relação a suas aprendizagens e ao conteúdo conhecimentos sobre o corpo, no portfólio sete:

Não fazia idéia do quão complexo eram as tais vivências e assuntos, com certeza aprendi muito, e me diverti aprendendo-as. Mas ainda não acabou... o conhecimento sobre o corpo vai além, numa constante busca pela sabedoria.

O discurso contido na apresentação do portfólio sete nos revela as importantes palavras-chave diversão e sabedoria, como sendo elementos importantes para a aprendizagem vivenciada pelo (a) estudante. Ficamos satisfeitos com o referido discurso, pois ele nos permite inferir que as aulas de Educação Física vivenciadas não foram monótonas e desprovidas de prazer, mas abriram novas perspectivas e possibilidades de discussão sobre os estudos escolares relacionados aos conhecimentos sobre o corpo no Ensino Médio.

Apreciemos, na sequência abaixo, o bloco de quatro comentários tecidos pelos alunos e alunas com relação ao primeiro encontro da intervenção pedagógica, denominado por nós de delineamentos sobre a intervenção pedagógica, contextualizando os educandos a respeito dos conhecimentos sobre o corpo:

Gostei bastante dessa aula, porque pude ter uma idéia de como seria o bimestre, criei uma boa expectativa na disciplina de Educação Física e fiquei até um pouco ansioso para as aulas seguintes (PORTFÓLIO TRÊS).

As aulas de Educação Física se tornam interessantes porque o professor está sempre trazendo diversas formas de dinâmicas diferentes e que chamam a nossa atenção, provocando várias críticas e discussões positivas sobre determinados assuntos. Os temas são escolhidos, observados e refletidos do nosso dia a dia, provocando certa conscientização de nós alunos (PORTFÓLIO CINCO).

Nessa aula aconteceu um dos fatos mais interessantes e inusitados em nossa vida acadêmica, pois o professor nos deu a oportunidade, através de uma votação, de escolher dois assuntos para serem trabalhados durante algumas aulas do primeiro bimestre, os temas escolhidos foram deficiências e fisiologia (PORTFÓLIO DEZ).

Foi nesta aula que pude aprender como elaborar respostas para perguntas que parecem simples, mas que na verdade precisam um pouco mais de tempo

para ser bem respondidas, como por exemplo, a pergunta o que é corpo? Aparentemente fácil de ser respondida, mas não foi (PORTFÓLIO DEZOITO).

O discurso dos estudantes com relação ao primeiro encontro evidenciou alguns acontecimentos salustares ocorridos em nosso fazer pedagógico, como, por exemplo, a apresentação do planejamento aos estudantes logo no primeiro encontro do bimestre, ocasionando uma certa disseminação de ansiedade positiva nos estudantes, como foi relatado no portfólio três. Temos a consciência de que o planejamento prévio é importante, no entanto, Assmann (2004, p. 176) nos adverte sobre alguns cuidados que devemos ter para não recairmos na dinâmica educativa que vem sendo concebida historicamente com os escolares, pois

[...] na educação, os objetivos do aprendizado costumam estar previamente definidos e, como tais, são externamente impostos aos alunos, em lugar de estarem sendo gerados no interior e ao longo do próprio processo de aprendizagem. Os aprendentes já se encontram sempre imersos em estruturas pré-configuradas e socialmente vinculadas de saberes. Mas, a aprendizagem exige que eles sejam internamente apropriados pelos aprendentes.

O comentário proferido no portfólio dez também merece destaque, pois nos mostra que a construção de um planejamento participativo ainda é algo distante da realidade pedagógica do universo pesquisado. Nesse sentido, o planejamento deve ser concebido com base na participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, os docentes devem estar sempre à frente desse processo. Se fôssemos comparar a realização do planejamento participativo no âmbito escolar com a realização de uma partida de futebol, o resultado obtido no jogo deveria ter o placar de seis gols para o time dos professores e de quatro gols para o time dos estudantes. Dessa forma, os professores venceriam a partida por um placar não muito elástico, e os estudantes mostrariam a sua qualidade e importância diante do planejamento.

Com base no relato do portfólio cinco, podemos perceber também que há um reconhecimento do aluno com relação ao nosso esforço em tentar relacionar os conhecimentos discutidos em sala de aula com o dia a dia dos jovens aprendizes. Para nós, essa conscientização dos estudantes é salutar e corrobora para a disseminação de aprendizagens mais significativas dos conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física, como também de qualquer outro componente curricular.

O relato contido no portfólio dezoito nos mostra também a complexidade da pergunta “o que é corpo?”, bem como as inquietações que tal questão ocasionou nos estudantes do Ensino Médio. Embora os filósofos tenham a competência de refletir sobre esse questionamento por meio de diversas laudas ou até mesmo em poucas linhas, de forma objetiva, como Serres (2003, p. 40), que afirmou que o corpo “não existe; existia, mas não existe mais, pois vive inteiramente na modalidade do possível. Eis a melhor definição que se pode dar: o corpo é um virtual encarnado”. Percebemos que os estudantes atribuíram inúmeras definições ao corpo.

Com relação ao segundo encontro, intitulado “Conhecimentos sobre o corpo”, selecionamos um bloco de quatro discursos descritos pelos estudantes que consideramos fundamentais para uma compreensão menos reducionista e mais ampliada de corpo. Observemos os discursos abaixo:

O corpo não pode ser encarado somente como uma máquina, um instrumento ou então um conjunto de elementos biológicos, ele vai, além disso. O corpo possui cultura, história, foi e é um objeto de estudo constante e foi exatamente isso que o professor nos quis passar em sala de aula (PORTFÓLIO UM).

Nesta aula pudemos aprender que o corpo de cada pessoa depende de sua cultura, sendo essa, umas das formas de se criar nossa própria identidade, dando então um sentido para o corpo de cada pessoa. (PORTFÓLIO CINCO).

Nessa aula aprendi que não se deve achar que o corpo é uma coisa e a nossa mente outra. O corpo é um só. Além disso, eu conheci melhor alguns amigos da turma (PORTFÓLIO OITO).

Eu descobri que sei pouco sobre o corpo. A coisa mais importante que aprendi nessa aula foi sobre o que é corpo? Corpo é uma palavra que falamos tão comumente e nem se quer sabemos o seu significado. Mas descobri que corpo não tem só um significado, pra biologia é uma coisa, pra física é outra e pra cultura é totalmente diferente. Muitas vezes o corpo é separado da alma ou da razão, mas na realidade somos nosso corpo, somos corpo, mente e alma juntos. Somos unos (PORTFÓLIO TREZE).

Os quatro discursos proferidos pelos estudantes, no bloco acima, são ricos e mostraram uma compreensão ampliada sobre o conceito de corpo. Consideramos que as reflexões sobre o corpo não são fáceis de serem fomentadas no âmbito do Ensino Médio, pois envolvem uma gama de elementos históricos e filosóficos complexos que dificultam até mesmo a compreensão dessa temática em alunos pertencentes ao nível superior. Dessa forma, ficamos satisfeitos com o grau de compreensão alcançado pelos aprendizes e suas respectivas respostas.

Destacamos ainda que a fala dos estudantes não excluiu a dimensão biológica do ser humano, nem tão pouco a existência da concepção do corpo-máquina e os seus dualismos cartesianos. Pelo contrário, elas ampliam essas compreensões, como sabiamente foi descrito nos portfólios um, oito e treze.

Ressaltamos ainda o discurso contido no portfólio treze, que enfatiza a unicidade do corpo, pois, segundo Nóbrega (2010, p. 80), “a mente não é uma entidade des-situada, desencarnada ou um computador; a mente também não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo”. Nesse sentido, os relatos de aprendizagem revelados pelos estudantes apontam para uma visão não dicotômica do corpo, em que os conhecimentos desse corpo devem ser materializados a partir de uma compreensão não linear do conhecimento.

O terceiro encontro da intervenção teve como tema “Corpo e aparência 1”. Nesse encontro, discutimos elementos importantes para a compreensão do corpo, da saúde e da beleza, tais como doenças relacionadas à imagem corporal, como anorexia e vigorexia. Além disso, discutimos sobre a influência da mídia na construção das concepções

de corpo dos adolescentes. Dessa forma, selecionamos quatro discursos pertinentes que foram destacados no bloco abaixo:

Na minha opinião, essa aula foi muito bacana, porque eu tive a oportunidade de conhecer algumas doenças que eu já havia ouvido falar, como por exemplo, bulimia e anorexia, mas que eu não sabia o que cada uma significava. Eu aprendi também, que a mídia por impor um padrão de beleza tem contribuído para o aumento de pessoas com bulimia e anorexia (PORTFÓLIO OITO).

Aprendi que a mídia vem influenciando jovens para que obtenham o que ela denomina como corpo perfeito. Por causa disso, muitos adolescentes acabam adquirindo doenças ou distúrbios alimentares podendo até chegar à morte (PORTFÓLIO TREZE).

Aprendi que o corpo tem que ser respeitado. Não devemos prejudicar a nossa saúde só para estarmos nos padrões de beleza da sociedade (PORTFÓLIO DEZESSETE).

A aula fez com que eu não me sentisse mal por não me encaixar dentro deles! (dos padrões)... Não devemos nos sentir piores ou feios por não seguirmos a mídia. Pelo contrário devemos nos sentir bem e felizes pela nossa saúde (PORTFÓLIO DEZENOVE).

O discurso dos estudantes nos remete à aprendizagem de ensinamentos importantes para a vida de qualquer cidadão, como, por exemplo, a busca da melhoria da saúde e não apenas da aparência física. É importante que estejamos nos sentindo bem em todos os sentidos, mas que a saúde deva ser compreendida como um dos elementos principais dessa complexidade humana. Nesse sentido, Nista-Piccolo; Moreira (2012, p. 29) alertam que

A função educativa do professor de Educação Física levada avante pela Educação Física escolar pode permitir que o aluno não seja seduzido pelo narcisismo, em que o adolescente busque somente a si próprio, aderindo a modismos, a vantagens pessoais, esquecendo-se de uma militância coletiva na busca do bem comum. Por sinal, essa é uma função social da Educação Física: evitar que o cuidado com o corpo se transforme em pura malhação, em que a consciência do eu possa substituir a consciência coletiva.

Dessa forma, os relatos realizados pelos estudantes no bloco de considerações acima demonstram uma preocupação com relação aos cuidados demasiados com a aparência, considerando-a importante, mas não devendo ser concebida como elemento principal da vida daqueles sujeitos. Além disso, faz-se necessário destacar que estudantes conseguem perceber a influência da mídia como um dos principais motivadoras para a aquisição dessas doenças relacionadas à aparência como anorexia, bulimia e vigorexia.

Na sequência desta análise, desenvolvemos o quarto encontro denominado de “Corpo e aparência 2”, que abordou a temática dos anabolizantes. Esse encontro também marcou bastante os estudantes por se tratar de um assunto bem próximo de suas realidades. Vejamos a seguir os relatos de aprendizagem descritos neste bloco de seis portfólios:

A aula que mais me chamou a atenção foi a aula de corpo e aparência 2, pois pude aprender o que são esteróides anabolizantes, o que eu já tinha ouvido falar, porém não sabia o mal que isso causa na vida de uma pessoa (PORTFÓLIO SEIS).

O assunto tratado hoje foi a ação de esteróides anabolizantes no corpo do ser humano. Algumas coisas eu já tinha visto outras não, mas serviu bastante para alertar os riscos do uso do mesmo. Para mim, em particular, serviu para me deixar mais cuidadoso, já que passei a frequentar a academia,

tomando cuidado se me ofereceram algo do tipo, pois sabemos que nesse âmbito, existem lugares em que isso acontece (PORTFÓLIO SETE).

Vi através dos documentários e vídeos que não vale apenas usar anabolizantes para obter resultados para o corpo, a melhor forma é conseguir pelo próprio esforço com exercícios e atividades físicas (PORTFÓLIO ONZE).

Apreendi também que o corpo pode ser visto de diferentes maneiras. Pra uma pessoa pode ser feia, pra outra pode ser bonito. Temos gostos diferentes, e isso se reflete na maneira na qual vemos o corpo (PORTFÓLIO TREZE).

Apreendi que o uso de anabolizantes só deve ser feito com indicações médicas e descobri que eles também geram benefícios ao corpo, apesar dos diversos efeitos colaterais (PORTFÓLIO DEZESSEIS).

Utilizar sem ter conhecimento é uma coisa, mas quando você conhece os efeitos que isso pode trazer e decide usar do mesmo jeito é burrice. A maioria das pessoas que utilizam é por falta de conhecimento, ou seja, o professor Alison não está só nos passando conteúdos, mas nos preparando para a vida, não só sobre esse tema, mas os demais estudados (PORTFÓLIO VINTE E UM).

Tínhamos a compreensão prévia, enquanto professor, de que os anabolizantes seriam um assunto bastante conhecido pelos estudantes, devendo o mesmo ter sido abordado, em anos anteriores, por outros componentes curriculares, nas aulas de Ciências, Biologia, Química, dentre outros. No entanto, percebemos durante a realização do encontro que a maioria dos estudantes não teve acesso, anteriormente, a essas discussões. Sendo assim, eles manifestaram durante a nossa aula apenas conhecimentos superficiais, desprovidos de caráter científico.

No quarto encontro, buscamos essencialmente alertar aos estudantes sobre as possíveis consequências ocasionadas pelo uso indiscriminado dos anabolizantes, fomentando discussões que fizeram,

fazem ou farão parte de seus cotidianos, como foi notoriamente descrito no portfólio sete.

Percebemos ainda, no relato exposto no portfólio vinte e um, o reconhecimento do aluno sobre a importância dos conhecimentos acessados na aula, pois apresenta os conhecimentos sobre o corpo como um elemento fundamental para a não utilização dos anabolizantes. Além disso, o referido discurso nos mostra essa relação premente entre conteúdo escolar e realidade dos estudantes como um indicativo importante para a construção de aprendizagens mais significativas para os sujeitos na escola.

No que concerne ao quinto encontro, denominado como “Massagem: a experiência do tocar”, destacamos os seguintes discursos:

A massagem tem todo um fundo cultural por trás dela, não foi algo feito por acaso. Durante a massagem, não se deve tocar na coluna do indivíduo e sim nos seus músculos ao redor, a coluna é sempre algo perigoso, temos que ter cuidado. Diversas técnicas de massagem nos foram ensinadas, nunca com força e sempre com jeito (PORTFÓLIO UM).

Aprendi bastante, e o que mais gostei foi o simples aquecimento que podemos fazer em nós mesmos, quando acordamos, ou antes, de algum exercício físico. Também despertou em mim certo interesse sobre a cultura japonesa (já que o professor Moaldecir relacionou as técnicas dos samurais com a massagem) (PORTFÓLIO TRÊS).

Hoje tive uma aula um tanto diferente, tivemos uma aula de massagem, onde percebi que não é tão fácil quanto parece, envolve concentração, delicadeza e, principalmente, dedicação e respeito ao corpo do próximo, não diria que foi a melhor aula de Educação Física que já tive, até porque prefiro praticar esportes, mas foi muito interessante abrir conhecimentos em outras áreas, aprendi bastante, e nunca tinha tido uma aula desse tipo (PORTFÓLIO SETE).

Nossa! Foi muito bom, nunca tive uma aula de Educação Física assim. Devo parabenizar o meu professor. Apreendi como fazer massagem, a me concentrar tanto em mim quanto na minha colega e como é importante o contato físico (PORTFÓLIO CATORZE).

Particularmente, essa foi a melhor aula do ano. Já tinha conhecimento e vivência sobre massagem, mas não tirou a grandiosidade da aula. Nunca imaginei que teria uma aula de massagem no conteúdo de Educação Física. A massagem é de extrema importância para qualquer pessoa, fiquei muito feliz de poder saber que outras pessoas experimentaram e conheceram essa arte que tanto gosto, quebrando algumas barreiras que criamos em relação a outras culturas e ao toque em nós mesmos e em outra pessoa (PORTFÓLIO VINTE E UM).

A aula sobre massagem fomentou nos estudantes reflexões importantes, a respeito das nuances do conteúdo conhecimentos sobre o corpo, como, por exemplo, os cuidados necessários durante a execução da massagem (coluna vertebral), as possibilidades do uso da massagem como aquecimento antes de uma atividade física, o cuidado com o próprio corpo e com o corpo do outro durante a execução das técnicas de massagem, além do reconhecimento da massagem enquanto linguagem tátil e possibilidade de conteúdo das aulas de Educação Física.

Esse reconhecimento positivo dos alunos perante o conhecimento vivido na prática corporal da massagem é importante e nos remete ao pensamento de Le Breton (2009, p. 44), que esclarece

Existe uma inteligência do corpo da mesma forma que existe uma corporeidade do pensamento; entretanto, isso apenas demonstra a existência de um sujeito, o qual pertence a sua carne da mesma forma que essa lhe pertence numa relação ambígua que é a própria condição humana.

Assim, os discursos elencados pelos estudantes externam a riqueza pedagógica daquele encontro, pois a aula possibilitou a experiência de várias reflexões que somente poderiam ser plenamente compreendidas se fossem verdadeiramente experienciadas no corpo.

Nesse sentido, consideramos a experiência não só com a massagem e auto-massagem, mas também com outras práticas corporais alternativas, como Shiatsu, Tai Chi Chuan, Yoga, dentre outras, como conteúdos extremamente importantes de serem vivenciados pelos estudantes do Ensino Médio, pois é possível desenvolver elementos importantes como o controle da respiração e a consciência corporal. Além disso, acreditamos que os estudantes do Ensino Médio podem ter uma possibilidade de concentração um pouco maior do que os alunos inseridos nos ensinos infantil e fundamental.

Com relação ao sexto encontro, intitulado “Corpo e Deficiências Físicas”, selecionamos e apresentamos, no bloco a seguir, sete discursos para a nossa discussão:

A aula sobre necessidades especiais foi uma das mais diferentes de Educação Física que já fiz. Nós a escolhemos na primeira aula do bimestre. O professor nos mostrou como é difícil a situação de um cadeirante e de um cego. Eu que vendei os olhos para me passar por um cego, senti na pele como a vida de um deficiente visual é difícil mesmo com um guia, sempre dizendo para onde ele deve ir. Perder a visão foi uma experiência bem interessante, mas não quero passar por ela novamente (PORTFÓLIO TRÊS).

A aula de hoje, foi a melhor do bimestre, pois foi extremamente interessante e divertida. Vivenciamos por alguns minutos, o que os deficientes físicos vivem uma vida inteira. Tivemos a experiência de ser um deficiente visual, um cadeirante ou uma pessoa que sofre com problemas de locomoção em uma perna. Aprendi o quanto é difícil essas pessoas se locomoverem, não só pelo campus, mas pelas ruas da cidade... Pude refletir e concluir que os nossos governantes devem investir em melhorias nas ruas, facilitando o acesso de pessoas que sofrem com

deficiência, além disso, que os cidadãos não devem se negar a auxiliar pessoas que passam por essas situações. Enfim, tomando para nossas vidas, a gente reclama de tanta besteira, enquanto tem gente que ao mesmo tempo, sorri com tantas dificuldades que passa no dia a dia (PORTFÓLIO SETE).

Essa foi uma das melhores aulas do ano, pois passei a dar mais valor às pessoas que tem alguma deficiência. E uma coisa que aprendi, foi a dar mais valor a mim mesmo, porque eu não tenho nenhum tipo de deficiência, e eu não dava tanto valor a isso. Eu realmente agradeço à Deus por essa aula demais (PORTFÓLIO OITO).

Aprendi muitas coisas nessa aula, tais como: índices de pessoas deficiência física em Parnamirim, Rio Grande do Norte e Brasil. Também, pude aprender mais sobre os tipos de deficiência, e um fator que deve ser relevante é que aprendi a forma de agir perante pessoas desse tipo, fazendo com que ela não seja vista de maneira diferente dos demais. Além disso, fiquei sabendo que o termo aleijado é considerado pejorativo (PORTFÓLIO DEZOITO).

Aula maravilhosa! Uma das minhas melhores experiências escolares! Pude representar uma deficiente visual e senti na pele como é complicado não enxergar, além de perceber o quanto a acessibilidade e a gentileza são importantes!!! (PORTFÓLIO DEZENOVE).

Acredito que além de tudo essa aula também nos incentivou a ter a preocupação com o próximo, ser solidário e cidadão. Mais uma vez fugindo o padrão de só passar o conteúdo, nos constituindo pessoas melhores (PORTFÓLIO VINTE E UM).

Os discursos nos remetem a elementos importantes para a formação integral estudantes, como, podemos constatar nos discursos relacionados à cidadania e acessibilidade. O termo “aprendizagem na pele”, que foi repetido diversas vezes pelos estudantes em seus portfólios, é compreendido por nós como “aprendizagem do corpo”, na qual os

ensinamentos puderam ser experienciados pelos estudantes, uma vez que discursar sobre as deficiências poderia causar um impacto, mas sentir no corpo como essas reflexões perpassam as deficiências é uma questão bem mais profunda. Segundo Dias (2012, p. 81), a experiência humana impregna-se no corpo, sendo “as nossas marcas, positivas e negativas. A privação dela deixa produzir marcas importantes para sabermos quem somos, o que somos e qual o nosso papel na sociedade que pertencemos”.

Consonante ao entendimento de Dias (2012) sobre a importância das experiências/marcas para a aprendizagem, temos Nóbrega (2010, p. 89), que amplia essa discussão ao afirmar que “o corpo e a experiência de movimentos fundam a linguagem sensível, que é plástica, poética, configurando a possibilidade de uma nova compreensão do ser humano e do conhecimento”. Acreditamos que essa experiência acerca do corpo deficiente permitiu que os estudantes tivessem seus corpos marcados positivamente. Dessa forma, a aprendizagem pode ser incorporada pelos sujeitos e replicada em seus discursos.

Com relação ao encontro sete, das turmas de Informática, o conteúdo vivenciado foi “Corpo e fisiologia”, no qual enfatizamos discussões sobre a frequência cardíaca enquanto elemento primordial para acompanhamento e manutenção dos exercícios físicos numa faixa segura de execução. Nesse sentido, selecionamos quatro discursos que refletem os pontos de vista e as aprendizagens vivenciadas pelos aprendizes:

Eu, particularmente, depois que fiz a aula atentei mais para a minha saúde, busquei melhorar meu condicionamento físico, e realizar exercícios físicos que melhorem o funcionamento de meu coração e pulmões (PORTFÓLIO TRÊS).

Aprendemos também, que nosso coração, de acordo com a nossa idade, possui um limite de batimentos que ele suporta. Por isso, não devemos sujeitar nosso coração a atividades muito fortes, se não estivermos preparados fisicamente (PORTFÓLIO QUATRO).

Apreendi principalmente que fazer a medição da frequência cardíaca é super importante para que eu

possa saber se estou me esforçando de mais ou de menos (PORTFÓLIO OITO).

Há algum tempo quando eu fazia natação com o intuito de competir, geralmente era convidada a mensurar minha frequência cardíaca. Sempre ouvia falar que estava boa, mas não sabia o porquê disso. Apenas sabia a maneira de mensurar manualmente. Nesta aula, aprendi realmente o porquê de tudo (PORTFÓLIO NOVE).

Os relatos descritos sobre a aula “corpo e fisiologia” nos remetem a uma tomada de consciência a respeito da importância e aplicabilidade do conteúdo na vida dos estudantes. Dessa forma, os alunos aprenderam que exercitar-se não significa necessariamente sinônimo de saúde, pois é preciso observar regularmente se os esforços realizados estão trazendo benefícios ou malefícios ao corpo.

Ressaltamos ainda o discurso contido no portfólio nove, por que retrata a importância de apresentarmos o porquê das atividades aos estudantes, procurando sempre fundamentar as nossas ações, desenvolvidas durante as aulas, com explicações pautadas em conhecimentos científicos plausíveis.

A experimentação dos estudantes com relação à elevação e diminuição de suas frequências cardíacas ao longo do encontro foi algo fundamental para a compreensão dos conceitos trabalhados durante a aula, como os de frequência cardíaca de repouso e máxima. Nesse sentido, Serres (2003, p.41) reflete sobre a importância do corpo para aprendizagem, pois, para o autor, o corpo é

[...] o maior instrumento de aquisição de conhecimentos. Luminoso, ele filtra a claridade. Mais modelável, ele armazena infinitos programas de informação que envolvem posições, movimentos, intenções, gestos e adaptações, cifras e decisões. Ele já fazia isso, mas de modo travado; por isso o enxergávamos mal. Agora, faz melhor. Transparente, ele recebe e compreende: maleável, ele esquece e

retém; aberto, ele transmite; sólido, ele sabe; ativo, ele separa. Torna-se o novo sócio no velho problema da origem dos conhecimentos. Melhor ainda; inesperado, ele inventa. Tudo não passa no cérebro, longe disso. As ciências cognitivas encarnam-se.

Dessa forma, podemos perceber que a experimentação vivencial do conteúdo corroborou eminentemente para a incorporação da aprendizagem por parte dos educandos. Assim, consideramos que aprender com o corpo inteiro é mais atrativo, proveitoso, instigante e significativo do que aprender somente com o cérebro, como algumas teorias sobre aprendizagem continuam defendendo.

Com relação ao encontro sete, das turmas de Mecatrônica, o conteúdo ministrado foi “corpo e biomecânica”. Assim como os demais encontros, esse suscitou reflexões importantes a respeito da aprendizagem dos conteúdos. Nesse sentido, selecionamos um bloco com quatro relatos:

Essa aula foi muito legal e aprendemos muitas coisas sobre as funções do corpo, diferentes maneiras de aproveitar a parte mecânica do corpo, apesar do corpo não ser uma máquina como o professor deixa claro em todas as aulas. Aprendemos também, que a melhor forma de pisar é de forma mais natural possível durante a corrida (PORTFÓLIO DOZE).

Aprendi que até certo ponto, o corpo funciona como uma máquina e pode ser regido pelas leis da física como qualquer coisa (PORTFÓLIO TREZE).

Aprendi as diferentes características e funções dos músculos. Aprendi também, como me movimentar corretamente na corrida e que existem três tipos de passada (PORTFÓLIO DEZESETE).

Nesta aula aprendi o significado das palavras: biomecânica, braço de alavanca, centro de gravidade, torque e as propriedades e funções dos músculos... pude aprender algumas técnicas a respeito da posição do corpo quando se pretende

caminhar ou correr e qual a maneira de posicionar os pés (PORTFÓLIO DEZOITO).

Os discursos proferidos sobre a aula evidenciam a compreensão dos estudantes sobre os conceitos e suas relações com as aulas anteriores, pois os relatos contidos nos portfólios doze e treze mostram que os estudantes foram capazes de compreender que os estudos da biomecânica são importantes e necessários, mas que não devemos recair no paradigma do corpo-máquina.

Os discursos dos portfólios dezessete e dezoito referem-se à aprendizagem dos gestos técnicos da corrida. Vários estudos, como, por exemplo, os de Rodrigues; Darido (2008) e de Vianna; Lovisolo (2009), vêm discutindo a desvalorização da aprendizagem dos gestos técnicos nas aulas de Educação Física, a partir do surgimento das tendências sócio-culturais no final da década de 1980, principalmente no conteúdo esporte.

Não pretendemos aprofundar no momento essa discussão, até mesmo porque isso já foi feito por outros estudos. Todavia, queremos ressaltar que somos a favor que as aulas de Educação Física também propiciem a aprendizagem dos gestos técnicos, sejam eles esportivos ou não. No entanto, devemos ser criteriosos no tocante à prioridade e à metodologia que será utilizada para tal aprendizagem. Se, por exemplo, estivermos trabalhando com o basquete, é importante que os alunos vivenciem a execução da “bandeja” e que tentem aprendê-la por meio de algumas repetições. O problema é quando essa aprendizagem passa a ser o foco principal das aulas. Dessa forma, Rodrigues; Darido (2008, p. 149) esclarecem que

As técnicas devem ser compreendidas como um patrimônio a ser transmitido aos alunos, pois são movimentos construídos historicamente, são produtos de uma dinâmica cultural que podem ser preservados. É preciso reconhecer que a técnica, enquanto um dos elementos da cultura corporal de movimento, poderá possibilitar aos praticantes a prática autônoma do lazer e a crítica do espetáculo esportivo, desde que assuma o papel de meio e não de fim em si mesmo.

Assim, consideramos que a aprendizagem dos gestos técnicos da corrida poderia auxiliar os estudantes a usufruírem melhor dos benefícios dessa atividade física, proporcionando-lhes autonomia na execução dos movimentos, além de auxiliá-los na prevenção de alguns tipos de lesões ocasionadas por vícios posturais.

No tocante ao oitavo encontro, em que aconteceu o Seminário Artístico e Cultural sobre Corpo, selecionamos os dois relatos, a saber:

O professor nos deu a missão de formar grupos e realizar seminários tendo como tema o corpo humano, diversos trabalhos criativos foram mostrados, desde peças teatrais até vídeos. O seminário foi riquíssimo, nunca o corpo foi tratado como algo tão valioso, desde seu poder de comunicação até o seu valor cultural e social. Nunca a disciplina de Educação Física foi tão levada a sério pelos alunos (PORTFÓLIO UM).

Esse momento de integração foi fundamental para fixar e mostrar o que nos foi ensinado em um momento descontraído, mas ao mesmo tempo construtivo para o nosso aprendizado (PORTFÓLIO DOIS).

Os relatos apresentados mostram que os sujeitos da pesquisa reconheceram o sentido e o significado dos seminários, bem como sua relevância para o processo de incorporação dos conteúdos trabalhados ao longo do bimestre. Dessa forma, compreendemos que não poderíamos chegar ao término da intervenção pedagógica, sem permitir que os estudantes produzissem e externassem seus conhecimentos por meio de diferentes ações corporais. Nesse sentido, foi atribuída ao corpo dos estudantes a significação de mídia e linguagens, pois, na compreensão de Baitelo Junior (2001, p. 10),

O corpo floresce de mil formas, se desdobra em mil linguagens simultâneas, diz uma sinfonia de mensagens em cada atitude. E constrói uma história que não é apenas a história de uma espécie – mas

a engloba - que não é apenas a história do seu tempo – mas a abrange - que não é apenas a de seu percurso individual de vida – mas também a retrata. Uma história que não é apenas a memória de um passado, mas também o espelho de um futuro, com seus sonhos, projetos, utopias, planos, desejos e aspirações. É, pois, com este lastro complexo, de passado e futuro, de histórias e estórias, de limites e superações, que construímos nossa primeira capacidade comunicativa, nossa primeira e fundamental mídia.

Essa compreensão de mídia e linguagem defendida por Baitelo Junior (2001) também permitiu que os estudantes experienciassem um processo de conscientização de seus corpos, em que a aprendizagem sensível também pode ser fomentada e vivenciada.

A minoria dos estudantes optou por fazer as considerações finais em seus portfólios. No entanto, os poucos alunos e alunas que o fizeram trouxeram elementos fundamentais para avaliarmos o impacto da intervenção em seus corpos, por isso, apreciaremos abaixo uma amostragem de oito portfólios, num total de 27 estudantes que fizeram uso das considerações finais:

Durante este bimestre, comecei a gostar da Educação Física (matéria da qual eu nunca gostei), pois o professor inovou a metodologia dessa disciplina e me fez adorar todas as suas aulas. Acredito que todos da minha turma, além de mim, aprenderam coisas novas, importantes e muito úteis na nossa vida. Agradeço ao professor por nos dar essa oportunidade de estudar a Educação Física de forma diferente. Parabéns pelo trabalho (PORTFÓLIO QUATRO).

Pra mim, o intuito e o resultado da realização do portfólio foi de extrema importância... ele é um incentivo a mais para se prestar atenção nas aulas e acompanhar tudo, para posteriormente fazermos um bom trabalho. O portfólio, na minha opinião,

foi uma excelente maneira do professor identificar o que os alunos aprenderam e tiraram da sua aula (PORTFÓLIO NOVE).

Este bimestre, a disciplina de Educação Física foi bem diferente, mais animado e mais interativo e espero que o próximo continue neste caminho. Devo parabenizar o meu professor por este trabalho, pois ele deixa bem explícito que gosta do que faz e sempre busca melhorar (PORTFÓLIO CATORZE).

Conclui-se que todos os temas abordados na disciplina de EF juntamente com as dinâmicas utilizadas, proporcionaram aos alunos contatos inovadores e uma vivência na qual não estavam habituados. Isso favoreceu para que houvesse uma maior absorção do conhecimento, não apenas no âmbito acadêmico, mas abrangendo outras áreas da vida (PORTFÓLIO QUINZE).

A experiência que tive nesse bimestre foi única para mim. Passei a ver a EF de uma forma melhor e mais amigável. A proposta foi bem interessante, assim como todas as aulas! Que venha o segundo bimestre! (PORTFÓLIO DEZENOVE).

Não poderia deixar de comentar sobre a metodologia utilizada pelo professor Alison Batista. Uma metodologia de ensino extremamente diferente. Aulas criativas, muito bem planejadas, diferentes temas abordados. Ele fez a gente vivenciar novas experiências, aprender coisas novas, e nos incentivou à busca de novos conhecimentos. Durante esse bimestre a aprendizagem aconteceu por meio de atividades teóricas e práticas, discussões e dinâmicas realizadas durante as aulas. Após as atividades realizadas a gente tinha a oportunidade de expor a nossa opinião sobre a aula, falar sobre as dificuldades que sentimos e se gostamos ou não da aula. Tivemos a oportunidade de comparar a relação entre os temas abordados e a nossa realidade. Comecei a ter um novo olhar com

relação às aulas de Educação Física e com as práticas pude adquirir novos conhecimentos e realizar novas experiências (PORTFÓLIO VINTE).

Este foi um bimestre que com certeza, mudou a visão de todos sobre a Educação Física, foi algo inovador, maravilhoso e bem planejado. Graças ao nosso grande professor, que está iniciando junto com outros uma nova geração de profissionais de Educação Física. Uma modificação que estamos sendo privilegiados de participar. Não tinha uma visão ruim sobre a matéria, mas não imaginava o quanto ela poderia se estender, tornando-se algo muito mais abrangente que traria tanto conhecimento para as nossas vidas". "Não posso deixar de agradecer a Alison, pelo grande esforço que vem fazendo. Acho impressionante a disposição dele para sempre buscar algo novo que nos envolva cada vez mais. Fazendo a Educação Física não ser uma matéria qualquer, mas que mereça tanto empenho quanto as outras. Este bimestre tivemos práticas em todas as aulas, algumas que nem imaginava como poderiam ser realizadas, e penso como deve ter sido difícil aulas das quais nunca foram abordadas, e outras que nem mesmo o professor tinha presenciado no curso, assim tendo que ir buscar, estudar para passar para os seus alunos. Outro fator que o diferencia é a preocupação com que os alunos estão achando e absorvendo das aulas, mostrando o interesse e a flexibilidade contribui assim para uma melhora, tornando-se um profissional de excelência (PORTFÓLIO VINTE E UM).

Os depoimentos dos estudantes nos emocionaram, pois pudemos perceber, que o trabalho que estamos desenvolvendo nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, no IFRN, está sendo reconhecido principalmente pelos estudantes. Dentre as falas, podemos elencar as palavras-chave: corpo, aprendizagem, reconhecimento, valorização da Educação Física, interesse, diálogo, metodologia diversificada, emoção, além de outras

que permitem inferirmos que as aprendizagens vivenciadas ao longo do bimestre foram significativas para os estudantes.

No meio de toda alegria fomentada em nosso corpo, originada pelos discursos contidos nos portfólios, eclode um intenso sentimento de responsabilidade e continuidade do trabalho que está sendo desenvolvido, pois geramos expectativas positivas de aprendizagem nos estudantes e não devemos desapontá-los, nem tão pouco descaracterizar o trabalho que estamos realizando com eles.

O conteúdo externado nos portfólios nos remete ainda a um compromisso acadêmico e social que a Educação Física deve firmar com os educandos, ampliando, dessa forma, a visão dos demais profissionais que atuam na educação sobre as competências e habilidades que podem ser trabalhadas e desenvolvidas por este componente curricular na escola.

3.3. OS INSTRUMENTOS AUTOAVALIATIVOS

A atividade auto avaliativa foi realizada como última ação de nossa pesquisa. Após a entrega dos portfólios, solicitamos aos estudantes que preenchessem a atividade auto avaliativa, sendo coletadas 120 amostras dos 129 alunos e alunas existentes no total das quatro turmas. A partir da leitura e releitura, selecionamos 38 instrumentos para a construção deste subcapítulo. A seleção desta amostragem seguiu os mesmos critérios estabelecidos anteriormente para os portfólios.

Os discentes, por meio do instrumento investigativo, puderam avaliar a dinâmica da disciplina, a atuação do professor, a sua própria atuação, a atuação da turma, a utilidade dos conteúdos, as aprendizagens experienciadas e, por fim, conceituar o corpo a partir das suas ressignificações. Ressaltamos também que esse instrumento não fez parte da avaliação para a composição das notas, e que os alunos e alunas não precisaram se identificar.

Dessa forma, apresentamos um gráfico para cada questão explorada no instrumento autoavaliativo, além de alguns depoimentos dos estudantes concernentes às questões evidenciadas, os quais julgamos relevantes para o estudo. Sendo assim, o gráfico 01 refere-se à dinâmica vivenciada na disciplina durante o primeiro bimestre de 2013:

Gráfico 01



A interpretação do gráfico nos permite inferir que aproximadamente 1% das respostas apontaram um aspecto que poderia ter sido melhor explorado, sendo esse aspecto a apreciação de filmes. Concordamos com a crítica exposta e reconhecemos que poderíamos ter fomentado, de uma maneira mais plausível, esse recurso metodológico, por meio da indicação de filmes para serem apreciados espontaneamente ou até mesmo como atividade avaliativa.

Todavia, para nossa surpresa, mais de 99% das respostas estiveram imbuídas de referências positivas com relação ao processo educativo vivenciado pela dinâmica disciplina. Acreditamos que tal resultado somente foi alcançado em virtude de nossa tentativa de cuidar da corporeidade discente, pois, de acordo com Nista-Piccolo; Moreira (2012, p. 40),

Preocupar-se com a corporeidade discente remete a ação do professor de Educação Física no Ensino Médio para além de ensinar conteúdos de forma fragmentada, como dar saque, dar manchete, dar toque. Temos que considerar o ser como um todo, dotado de pressupostos inteligíveis, sensíveis, motores, pois não fazendo isso desconhecemos a corporeidade discente.

Veremos a seguir alguns discursos de satisfação, reconhecimento, criticidade e cobrança dos estudantes, relacionados a esse critério de avaliação:

Aluno (a) um: Foi maravilhosa, o professor soube utilizar de maneiras diferentes para ensinar. Um modelo inovador e eficiente.

Aluno (a) dois: Fantástica! Atrativa e interessante, chamando a atenção do aluno por ser diferente e estimular a criatividade.

Aluno (a) três: Ótima, pois de uma maneira leve aprendemos diversos assuntos que podemos levar para o resto da vida.

Aluno (a) quatro: A disciplina foi bem eclética com várias formas de ensino e aprendizagem. Não foi muito estático, mas bem diferente de todas as aulas de maneira que sempre trazia uma reflexão.

Aluno (a) cinco: A dinâmica da disciplina foi bastante interessante, pois pudemos vivenciar todos os assuntos estudados ver a teoria na prática e ver o quanto isso é importante.

Aluno (a) seis: Mais dinâmica do que as aulas foram acho que é impossível. A partir do momento que tivemos a oportunidade de escolher o que queríamos estudar já tornou a aula legal.

Aluno (a) sete: Creio que só tende a melhorar. Pelo menos com a vivência das aulas descobri que é diferente das aulas de Educação Física que tinha no fundamental e até mesmo no meio, se continuar assim será bom. Pelo menos não será nada monótono.

Aluno (a) oito: Ótima muito bacana. Como eu já falei algumas vezes, eu nunca tive algo pelo menos parecido com as minhas aulas que tenho hoje no IF,

são muitos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas.

Aluno (a) nove: “Esse bimestre foi muito produtivo, pois ele tratou de assuntos muito amplos, no qual mexeu com a minha capacidade crítica. Me fez pensar mais sobre os motivos que as pessoas usam o seu corpo. As vezes exageradamente e algumas, culturalmente. O professor Alison está de parabéns. Obrigada por nos transmitir muitos conhecimentos de forma criativa”.

Aluno (a) dez: Foi a disciplina (entre todas que pago) mais proveitosa nesse 1º bimestre. Adquiri conhecimentos de formas diferentes que servirão por toda vida.

O gráfico 02 corresponde à visão dos alunos e alunas com relação à atuação do professor-pesquisador, durante o primeiro bimestre letivo de 2013:

Gráfico 02



Os resultados descritos acompanham, os resultados obtidos no gráfico anterior, em que menos de 1% das respostas tecem críticas e/ou sugestões acerca de nossa ação docente. No entanto, somos dissonantes

da categoria de resposta que se refere à realização do pequeno número de aulas práticas, pois, para nós, todas as aulas puderam ser práticas, com exceção do primeiro encontro.

Embora discordemos desse apontamento, compreendemos a visão do aluno que o proferiu, pois, se vislumbrarmos as nossas aulas numa perspectiva ortodoxa e tradicionalista de ensino da Educação Física, a qual a maioria das pessoas ainda está acostumada a presenciar na escola, teríamos efetivamente apenas três aulas de natureza prática.

O gráfico 02 também nos permite destacar que 7,8% das respostas reconheceram a nossa tentativa de diversificar as estratégias metodológicas, por meio do uso de vídeos, imagens, debates, confecção de cartazes, seminários, aulas ministradas por convidados, dentre outras estratégias que objetivaram, principalmente, atender as diferentes formas de aprender dos estudantes, pois concordamos com Paulo Freire (1996, p. 119) quando afirma que “[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido”.

Diante do exposto, observemos a seguir alguns discursos dos sujeitos da pesquisa, no tocante à atuação do professor com o intuito de complementar as reflexões sobre o gráfico 02:

Aluno (a) onze: Não é querendo ser o aluno puxa saco, mas quero dizer que a atuação do professor foi excelente, extraordinária. Bem professor, só tenho à agradecer pela sua atuação e por quebrar a visão distorcida da disciplina de Educação Física que eu tinha.

Aluno (a) doze: O professor atuou de uma forma muito diferente, em relação aos outros. Espero que continue assim pelo resto do ano. Sua atuação deveria ser de exemplo para muitos professores, tanto em matérias humanas, quanto para as técnicas.

Aluno (a) treze: Construímos juntos a ponte do saber, através de debates e aulas práticas que surpreenderam a todos nós. Foi além de nossas

expectativas, e concerteza aprendemos, pois o professor aplicou de forma excelente a sua metodologia.

Aluno (a) catorze: Muito boa, admito que até chegou a me surpreender, pois em outras escolas as aulas de Educação Física não faziam um certo sentido, e com as suas aulas achei o sentido da matéria de Educação Física.

Aluno (a) quinze: Como falei anteriormente acho que a dinâmica usada foi muito boa e como sempre surgem comentários entre os alunos em relação aos professores e eles sempre falam bem do senhor, porque vemos que suas aulas são realmente planejadas.

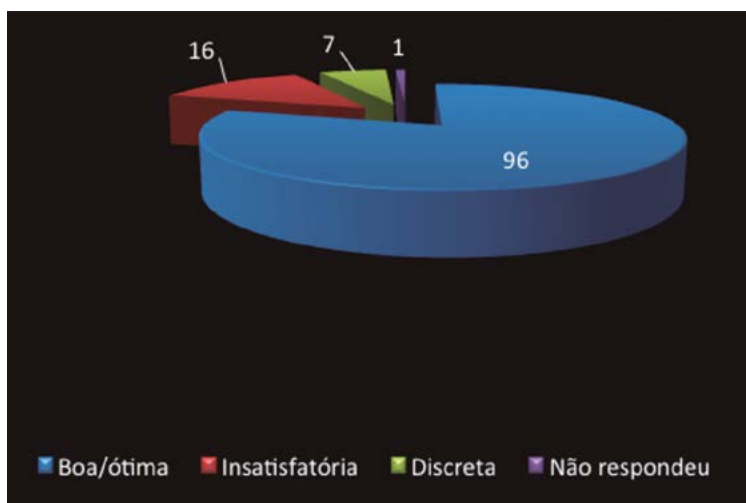
Aluno (a) dezesseis: Acho que a atuação do professor foi muito boa, pois sempre leva em conta a opinião dos alunos e sempre procura trazer algo diferente. Nesse bimestre, por exemplo, ao final de cada aula tivemos uma dinâmica.

Aluno (a) cinco: Primeiramente o professor está de parabéns, pois conseguimos aprender muito sobre o corpo, de uma maneira bem dinâmica fazendo despertar o interesse do aluno em relação às aulas ministradas.

Os discursos dos estudantes revelam a sua maturidade e percepção com relação à aplicação das diferentes estratégias metodológicas de ensino. Nesse sentido, os mesmos destacaram o quanto foi importante transparecermos para eles as nossas intencionalidades pedagógicas e a nossa preocupação constante com o seu aprendizado. Esses detalhes fizeram diferença com relação a dinâmica da disciplina.

A apreciação do gráfico 03 remete-nos à auto avaliação dos estudantes, com relação ao seu envolvimento com as aulas e com as demais ações referentes ao componente curricular, Educação Física:

Gráfico 03



Os resultados descritos revelam que 80% dos estudantes julgaram que a sua atuação no bimestre foi boa, ótima ou até mesmo excelente, enquanto que 13,33% afirmaram que a sua atuação teria sido insuficiente, irregular e até insatisfatória. Nesse sentido, consideramos o processo auto avaliativo como elemento essencial para a construção de aprendizagens mais significativas na escola, pois é premente que os sujeitos desse processo educativo avaliem as suas responsabilidades e o seu grau de envolvimento.

Embora não tenhamos utilizado esse instrumento como critério para a composição das notas, consideramos que sua realização corroborou com um momento pertinente de aprendizagem dos alunos e do professor, pois, em Demo (2011, p. 139),

[...] a única razão de ser da avaliação é o compromisso com a aprendizagem do aluno, que precisa ser feita de modo que colabore na aprendizagem: quando o trabalho avaliado é considerado insuficiente, é mister detalhadamente aduzir os argumentos da

avaliação, tanto para que o avaliado possa reagir, contestar, tanto para que possa melhorar.

Os discursos dos estudantes abaixo nos ajudam a compreender melhor a composição do gráfico 03:

Aluno (a) onze: Minha atuação posso considerar razoável, sei que posso melhorar, me empenhar um pouco mais e ter uma boa atuação para os próximos bimestres.

Aluno (a) doze: Participei de todas as aulas, não poderia perder nenhuma, até porque eram experiências únicas.

Aluno (a) treze: Apesar de muitas vezes estar com preguiça nas aulas eu focava no conteúdo e fiz com que despertasse em mim a vontade de cada dia mais gostar da Educação Física. Fato antes impossível.

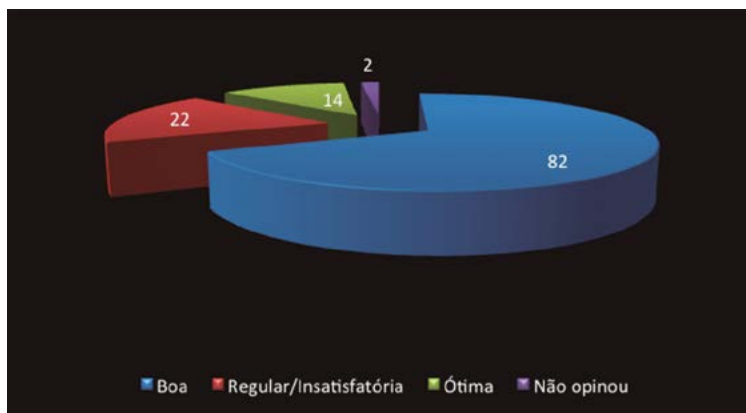
Aluno (a) Dezoito: Acredito que foi boa, poderia ter sido melhor, mas aprendi uma frase com o professor: Fizemos o possível e não o melhor”.

Aluno (a) Dezenove: Péssima, o bimestre todo eu fiquei muito envolvido com outras atividades e não dei à devida atenção a disciplina.

Aluno (a) vinte: Busquei me empenhar como forma de valorizar mais o esforço do professor.

O gráfico 04 retrata a avaliação dos estudantes com relação à atuação da turma, valorizando os avanços, a união, a participação e até mesmo o comportamento do grupo como um todo:

Gráfico 04



O gráfico 04 revela que 68,33% dos estudantes consideraram que a participação da turma foi boa, enquanto que 18,33% afirmaram que foi regular/insatisfatória, enquanto que 11,66% consideraram como ótima a atuação da turma. Diante disso, faz-se necessário esclarecer que houve uma considerável elevação sobre o percentual da categoria de resposta regular/insatisfatória, principalmente pelas respostas atribuídas a uma das turmas investigadas, pois os alunos reclamaram demasiadamente das conversas paralelas durante as aulas.

As conversas paralelas e as brincadeiras em momentos inoportunos realmente atrapalharam um pouco o andamento das aulas, especificamente, em uma das turmas pesquisadas. No entanto, não impediram que atingíssemos os nossos objetivos pedagógicos. Além disso, compreendemos que essas atitudes estudantis são peculiares à adolescência e que poderiam estar sinalizando também alguma lacuna em nosso fazer, por isso, procuramos encará-las como sinais de alerta, embora reconhecêssemos essa particularidade, da turma investigada.

Dessa forma, Demo (2011, p. 137), ao refletir sobre essa relação pedagógica entre professor e os alunos, adverte-nos que tal relação não deve ser linear, pois, na “[...] relação dinâmica não linear, a relação pedagógica supõe dois sujeitos autônomos em interação naturalmente criativa, desafiadora e provocativa, eivada de negociações e pretensões de ambos os lados, em grande parte imprevisível”.

Apreciemos a seguir uma amostra dos depoimentos dos alunos e alunas, que ilustram claramente os resultados obtidos no gráfico 04:

Aluno (a) vinte e um: A turma evolui bastante em relação ao ano passado. Acho que passamos a perceber que todo o esforço do professor merecia nossa participação nas aulas.

Aluno (a) vinte e dois: Boa, ficamos mais unidos depois das aulas, principalmente depois do I Seminário Artístico e Cultural sobre Corpo.

Aluno (a) vinte e três: A turma não atuou muito bem durante as aulas do 1º bimestre, pois em todas as aulas os colegas ficavam conversando, atrapalhando a atuação do professor e o nosso entendimento. Mas é uma turma que costuma participar e discutir em todas as aulas.

Aluno (a) vinte e quatro: Foi ótima, pois todos se comportaram bem e evoluíram muito.

Na sequência de nossa análise, apresentamos o gráfico 05, que nos mostra os resultados obtidos com relação à utilidade e aplicabilidade dos conteúdos vivenciados nas aulas de Educação Física na vida dos estudantes:

Gráfico 02



De acordo com o gráfico acima, 25,09% das respostas consideraram que os temas abordados nas aulas serão úteis no cotidiano. Todavia, em 21,09% das respostas, as aulas provocaram mudanças de atitude significativas diante do tema deficiências, como também mudanças positivas de caráter em 3,98%.

Na concepção de Maturana (1999, p. 33), é importante que os jovens aprendam na escola sobre questões relacionadas à manifestação de atitudes e valores éticos, embora reconheça também que

O adolescente moderno aprende valores, virtudes que deve respeitar, mas vive num mundo adulto que os nega [...]. Ensina-se a desejar a justiça, mas nós adultos vivemos na falsidade. A tragédia dos adolescentes é que começam a viver um mundo que nega os valores que lhes foram ensinados.

Outro dado estatístico importante contido no gráfico 05 refere-se ao aprendizado do “cuidado do próprio corpo”, em que 19,90% das respostas apresentaram essa categoria como uma das maiores utilidades dos conteúdos vivenciados. Esse despertar para o cuidado com o próprio corpo foi um dos objetivos principais de nossa intervenção pedagógica, pois pretendíamos, durante o processo de ensino-aprendizagem, alertar sobre a importância da saúde, mas também sobre a existência de algumas concepções de corpo, difundidas pela mídia (4,47%), em que o corpo é visto principalmente como motivador e objeto de consumo.

Observemos, nos discursos dos estudantes, as suas compreensões no tocante à utilidade dos conteúdos:

Aluno (a) um: Pois com eles eu aprendi a ver o outro lado. O lado de quem utilizou anabolizante e deu errado; a perceber o que a mídia quer que você seja e que você não precisa ser assim para ser bonita; a compreender como é a vida do deficiente, entender o meu corpo e seu funcionamento; respeitar o outro e os meus limites.

Aluno (a) cinco: O conteúdo vivenciado vai ser importante não só em minha vida, mas acho que na de todos os participantes das aulas, pois agora sabemos como cuidar do nosso corpo, a influência que ele sofre; como tratar o próximo; conhecemos as más coisas que podem acontecer se não cuidarmos bem dele.

Aluno (a) quinze: Por exemplo, a aula de massagem. Achei muito interessante, pois se Deus quiser, ela vai fazer parte do meu futuro quando eu me formar em fisioterapia.

Aluno (a) Dezesseis: Antes eu confesso, tinha preconceito com os deficientes, mas agora que sei como é ser um deles, e não tenho mais.

Aluno (a) vinte e um: Claro que sim. Nossas aulas como muitas que vemos por aí, que é só chegar e jogar. Toda aula me trazia um novo conhecimento sobre o corpo.

Aluno (a) vinte e cinco: Bastante! Com as aulas, levarei para sempre que o uso de anabolizantes é prejudicial; que ajudar os deficientes é algo bastante importante; que não devo correr muito pois o meu coração não agüenta; que é preciso eu me alimentar de forma saudável, procurando um corpo sadio mas não ao ponto de parar de me alimentar.

Aluno (a) vinte e seis: Com a aula de massagem eu pude então levar o que eu aprendi e fazer na minha mãe e com as minhas amigas, pois do jeito que eu sabia fazer era do modo errado.

Aluno (a) vinte e sete: Compreender que nem tudo o que vemos de belo realmente é real; a beleza está dentro de nós; não devemos olhar para uma bela atriz e perguntar a Deus porque eu não sou daquela forma; Parar de ter pena dos deficientes e ao invés disso respeitá-los. Através dos conteúdos dados podemos ver a vida com outros olhos, nos

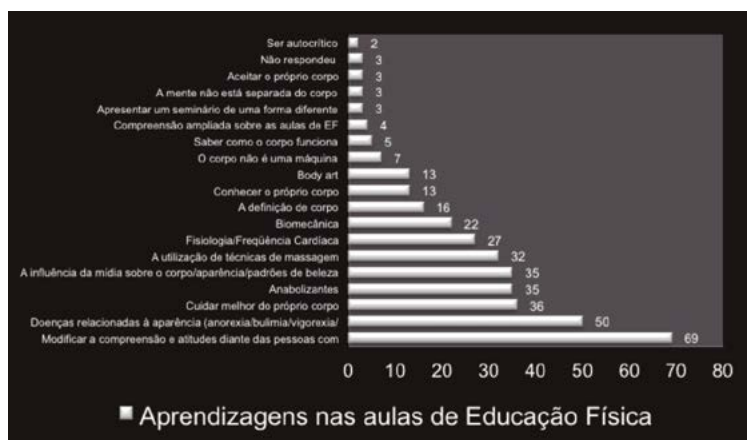
tornando cidadãos melhores para a sociedade e tendo respeito com nós mesmos.

Aluno (a) vinte e oito: Mostrou que eu tenho muito a aprender e que meu caráter precisa melhorar!

Aluno (a) vinte e nove: Tinha dúvidas em relação aos calçados, o modo de pisar, de trotar e na aula de biomecânica essas dúvidas foram sanadas.

Aluno (a) trinta: Porque além de aprendermos sobre nós mesmos, muitas vezes fazemos coisas erradas com o nosso corpo. Hoje e no futuro se fizermos teremos consciência porque aprendemos.

O gráfico 06 discorre sobre as aprendizagens experienciadas pelos discentes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio:



Ao observarmos o gráfico 06, recordamos de algumas das inquietações que foram motivadoras da realização deste estudo, no qual refletimos sobre as reduzidas e/ou limitadas aprendizagens que os alunos traziam, em suas memórias corporais, sobre as aulas de Educação Física vivenciadas no ensino fundamental. Dessa forma, ao analisarmos o gráfico 06, percebemos que os estudantes elencaram dezesseis categorias de respostas referentes às aprendizagens vivenciadas em apenas um bimestre letivo. Diante desse resultado e das categorias destacadas pelos estudantes, podemos considerar que as aulas de Educação Física na escola podem sim fomentar, ao longo do Ensino Médio, conhecimentos relevantes e aplicáveis aos mundos vividos dos estudantes, desde que haja planejamento e ações pedagógicas intencionadas para esse fim.

Os alunos e alunas pesquisados vivenciaram diversas aprendizagens ao longo do bimestre, sendo a modificação da compreensão e das atitudes diante das pessoas portadoras de necessidades especiais a categoria de resposta mais incidente, com 18,25%, seguida pelas doenças relacionadas à aparência (bulimia, anorexia, vigorexia e corpolatria), com 13,22%, o cuidar melhor do próprio corpo, com 9,52% e a influência da mídia sobre o corpo e o uso dos anabolizantes empatados, com 9,25% das respostas.

A categoria de resposta “cuidar melhor do próprio corpo”, como também as demais categorias relacionadas ao corpo e ao movimento surgem para validar o enfoque que procuramos desenvolver ao longo do bimestre, pois, para Darido; Rangel (2008, p.137-138),

Corpo e movimento talvez sejam os temas mais importantes para a atuação profissional em Educação Física, tanto no meio escolar quanto fora dele, pois nessas áreas trabalhamos com os corpos de nossos alunos, fazendo-os se movimentar. Entretanto, na escola, deve haver uma preocupação maior com a compreensão que nossos alunos têm de seus próprios corpos e também da atitude que apresentam em relação aos mesmos, além de saberem realizar e apreciar os movimentos.

O discurso de Darido e Rangel (2008) é importante, posto que, historicamente, as aulas de Educação Física na escola têm desconsiderado o corpo e o movimento nesse processo, pois acreditamos que apenas

praticar esportes e participar de discussões referentes à melhoria da qualidade de vida não tem sido suficiente para caracterizar a complexidade deste componente curricular.

Apreciemos a seguir os discursos dos estudantes com relação as suas aprendizagens, vivenciadas ao longo do processo:

Aluno (a) um: Aprendi a não querer ser o que a mídia impõe; a ver que sou bonita dessa forma; a compreender e ajudar os deficientes; compreender como o nosso corpo funciona e como os conteúdos funcionam na prática; a não utilizar anabolizantes para chegar ao corpo ideal; e a mostrar os conteúdos e pesquisas de forma diferente.

Aluno (a) dois: Que meu corpo é importante, por isso tenho que conhecer e cuidar dele; que devemos respeitar as diferenças; aparência não é tudo e que a busca por um corpo perfeito pode custar caro.

Aluno (a) quatro: Aprendi que uma aula de EF pode ser diferente despertar o lado cidadão do aluno, de modo que nos deixe mais apropriados a viver em sociedade. Além de alguns outros assuntos que dificilmente iria ver nessa disciplina como massagem e biomecânica.

Aluno (a) seis: Aprendi conceitos antes desconhecidos por mim, como: corpolatria, anorexia, bulimia, vigorexia. A influência que a mídia tem, sempre estabelecendo padrões de beleza. Aprendi técnicas de massagem, de como relaxar o corpo ou relaxá-lo. E por fim, aprendi maneiras de como caminhar, percebi meus erros ao realizar uma corrida etc.

Aluno (a) sete: Que o corpo é usado muitas vezes como instrumento de trabalho e luxúria. Que não devemos julgar outras pessoas por terem o corpo diferente do seu. Que não se devem usar anabolizantes para fins estéticos e sim terapêuticos. Que a massagem (toque) faz bem para a auto-estima das pessoas.

Aluno (a) onze: Aprendi muitas coisas que se eu for descrever aqui não haverá espaço. Mas vou tentar falar um pouco delas, passei a ter uma outra visão sobre as pessoas com necessidades especiais. Elas não devem ser tratadas com indiferença ou como coitadinhos, pois eles são capazes de fazer coisas e chegar a tais lugares podem nos surpreender. Adquiri uma boa carga de conhecimentos que serão muito úteis para mim, sem falar da nova visão que eu tenho agora da disciplina de Educação Física.

Aluno (a) quinze: aprendi que devemos respeitar os limites dos colegas; aprendi também a medir a frequência cardíaca; tive a definição correta e distinção de bulimia e anorexia, que até então eu não sabia; aprendi que posso ter criatividade e que se eu me empenhar um pouco consigo fazer bons trabalhos. Acho que a aprendizagem é uma coisa que não dá pra medir e mesmo que escreva não dá pra expressar corretamente.

Aluno (a) dezoito: aprendi que precisamos ser mais críticos com as informações que a mídia nos passa. É necessário ter um maior zelo com os portadores de necessidades especiais. A massagem pode ser utilizada como tratamento, terapia etc. A Educação Física pode ser útil a nossa vida.

Aluno (a) trinta e um: Aprendi que a corpolatria é influenciada pela mídia; que o corpo é uno; que essa escola tem sérios problemas de acessibilidade; que o corpo tem um ponto central; que a massagem feita de modo errado pode causar hérnia de disco e um monte de outras coisas que não cabem nesse papel, pois só são escritas no livro da vida.

Aluno (a) trinta e dois: Muita coisa! Retirei de cada aula algo que não sabia ainda, mas o que eu mais gostei e acho que serve para tudo que eu fizer e para toda a vida é: respeitar o corpo, tanto o meu como o do próximo.

Aluno (a) trinta e três: Aprendi que posso me empenhar mais na realização dessas aulas; aprendi a me aceitar e não seguir padrões da mídia a rigor; aprendi a dar valor ao meu corpo, pois é perfeito e tudo funciona bem.

Aluno (a) trinta e quatro: Neste bimestre, aprendi o que significa corpo; algumas doenças causadas pela procura do perfeito (conceitos de bulimia, anorexia, vigorexia); como a mídia influencia na aparência das pessoas e as consequências disso; o que são e o que causam os esteroides anabolizantes; como é difícil se adaptar a uma necessidade física e à acessibilidade nos lugares; e os limites de nosso coração ao ser sujeitado a esforços.

Aluno (a) trinta e cinco: Que nem tudo é o que parece; que muitos assuntos são universos; que coisas pequenas podem ser gigantes; que Educação Física não é só correr numa quadra; que nem tudo é só aparência; e que tudo pode ser legal de aprender.

O gráfico 07 responde, de forma objetiva, a uma das questões de estudo de nossa pesquisa: qual a compreensão de corpo dos alunos e alunas do 2º ano do Ensino Médio do campus IFRN, em Parnamirim? Dessa forma, apreciemos atenciosamente o gráfico abaixo:



O gráfico 07 apresenta a categoria de resposta é a união das dimensões social, histórica, cultural e biológica (17,28%) como a mais percebida pelos estudantes. Esse resultado foi seguido de perto pelas categorias de resposta que ressaltaram que o corpo não deve ser compreendido como uma máquina, objeto ou porção de matéria (16,35%), e que o mesmo possui diferentes conceitos e significados (15,42%), sendo conceituado e estudado a partir de diferentes olhares.

É notório também que as categorias de respostas: forma de manifestação da expressão/comunicação e sentimentos (11,21%), somos nós (7,94%), é o que nos faz viver (3,73%), contribuíram para uma ampliação do conceito de corpo. Ao somarmos todos os percentuais citados, chegamos num total de 83,14% das respostas. Esse resultado nos permite afirmar que a maioria dos sujeitos participantes do estudo tiveram uma visão ampliada sobre o conceito de corpo, em que o mesmo é percebido numa perspectiva não linear.

Esse resultado apresentado acima é praticamente inverso à compreensão de corpo que os alunos e alunas apresentaram no início do bimestre, durante a atividade diagnóstica, pois a soma do percentual das categorias de resposta (Estrutura física/instrumento/máquina - É o responsável por nossa locomoção e realização de tarefas cotidianas - Conjunto de elementos biológicos, órgãos, sistemas, membros, ossos - Massa/matéria que ocupa lugar no espaço - subordinado do cérebro - conjunto de átomos) atingiu 82,14% das respostas voltadas para uma compreensão mais reducionista de corpo.

Nesse sentido, a comparação entre os resultados obtidos antes da intervenção com os alcançados depois de sua realização, passa a ser um parâmetro quantitativo e qualitativo importante da pesquisa, pois é possível perceber que os alunos e alunas puderam vislumbrar uma nova compreensão de corpo.

Além disso, faz-se importante destacar que, apesar de 10,74% das respostas referentes ao instrumento auto avaliativo tenham conceituado o corpo como um conjunto de partes/órgãos/sistemas/células/músculos/ ossos, podemos perceber, nos relatos apresentados abaixo, que a maioria dessas respostas não se restringem apenas à dimensão biológica do corpo, pois, para os estudantes:

Aluno (a) dois: Pra mim ele pode representar várias coisas, como: instrumento de pesquisa, órgão de

sustentação etc. Mas além de tudo ele representa uma vida e suas características.

Aluno (a) cinco: O corpo pode ter várias definições ou comparações, como uma máquina, instrumento do pecado, moradia da alma, forma de se expressar, mas o corpo simplesmente somos nós ou nós somos o corpo.

Aluno (a) treze: O corpo é conjunto de conceitos; conjunto de órgãos e ossos. Infelizmente é utilizado como um instrumento para estimular o consumo e está diretamente ligado a cultura e ao grupo social.

Aluno (a) dezessete: O corpo não é somente um conjunto de membros, ele também é um conjunto de saberes e características de um povo, este sendo utilizado de diferentes formas, dependendo da cultura e da região.

Aluno (a) vinte e quatro: Não é uma máquina, é simplesmente um instrumento de vida. Precisamos dele para fazer tudo! Então temos que cuidar muito bem dele para poder viver. Viver com o corpo é viver para o corpo.

Aluno (a) vinte e oito: Somos nós. É o que fazemos e o que pensamos. Não somos máquinas, portanto o corpo também não é.

Aluno (a) trinta e dois: O corpo é cada um de nós. Não temos o corpo, somos o corpo! O corpo que traz consigo experiências, marcas, etc. É um conjunto de muitos fatores.

Aluno (a) trinta e quatro: Corpo não tem um conceito único, fixo. Ele possui vários significados que dependem da época, lugar e sociedade que se está estudado.

Aluno (a) trinta e cinco: O corpo vai muito além do que imaginamos. Tudo funciona em perfeita sincronia. Depende de uma série de fatores para funcionar, como movimentos voluntários e involuntários, pensar, falar, circulação sanguínea, respiração.

Aluno (a) trinta e seis: É toda estrutura que define um ser, caracterizando-o em sua mais infinita essência.

Aluno (a) trinta e sete: É um conjunto de células, órgãos, músculos, ossos, etc.

Aluno (a) trinta e oito: É além de nossa casa, a forma que temos para interagir socialmente e expressar sentimentos, prazeres, dores etc. Pode ser uma forma de arte ou um objeto de estudo, como também, diversas outras coisas.

Este capítulo foi concebido com o intuito de apresentar e discutir os discursos dos nossos alunos e alunas, no tocante as suas aprendizagens e avaliações com relação a todo o processo vivenciado ao longo do 1º bimestre. Os relatos evidenciados ao longo do texto nos remetem a importantes reflexões acerca das aulas de Educação Física do Ensino Médio, pois os estudantes chegam, na maioria das vezes, a este nível de ensino desacreditados em relação a este componente curricular.

Faz-se necessário destacar também que os relatos dos estudantes, indicam elementos importantes para a compreensão quantitativa e qualitativa de suas aprendizagens, materializadas principalmente pelos discursos apresentados nos seminários, portfólios e instrumentos auto avaliativos. Dessa forma, vislumbramos todo o processo teórico-metodológico, vivenciado por nós e pelos estudantes, como um momento de crescimento e valorização do componente curricular Educação Física na escola, principalmente a respeito dos conhecimentos sobre o corpo.

CAPÍTULO 4

RESSIGNIFICANDO O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Os professores/as serão profissionais mais respeitados quando puderem explicar as razões de seus atos, os motivos pelos quais umas decisões e não outras, quando ampararem suas ações na experiência depurada de seus colegas e quando souberem argumentar tudo isso numa linguagem além do senso comum, incorporando as tradições de pensamento que mais contribuem para extrair o significado da realidade do ensino institucionalizado (SACRISTÁN; PEREZ GOMES, 1998, p.10).

Ao longo do escrito, realizamos várias discussões que abordaram o corpo e a aprendizagem no âmbito escolar. Nesse percurso, refletimos sobre elementos importantes para a compreensão desse fenômeno, como a imobilidade corporal dos estudantes e as compreensões tradicionalistas educativas que permanecem considerando a Educação Física como o único componente curricular responsável por utilizar o corpo e o movimento na escola. Além dessas reflexões, apresentamos ainda argumentos que são dissonantes das concepções educativas que defendem que a aprendizagem é realizada estritamente via cognição, dentre outros temas que julgamos relevantes para a compreensão teórica e metodológica de nosso escrito.

Nesse sentido, o nosso trabalho materializou-se com o intuito principal de apresentar uma proposta de intervenção pedagógica direcionada para as aulas de Educação Física no Ensino Médio, centrada essencialmente no conteúdo “Conhecimentos sobre o corpo”. A materialização dessa intervenção e todas as suas implicações, principalmente os discursos relatados pelos estudantes participantes do estudo, permitem-nos consi-

derar que as aulas de Educação Física no Ensino Médio do IFRN, campus Parnamirim, têm corroborado com experiências significativas de aprendizagem em que este componente curricular tem fomentado discussões relevantes e aplicáveis ao cotidiano dos alunos. Essas discussões foram permeadas por reflexões relativas à influência da mídia sobre o corpo dos adolescentes, o uso indiscriminado dos anabolizantes, a massagem como possibilidade de relaxamento ou ativação corporal, dentre outras.

Ressaltamos também que as aprendizagens vividas pelos estudantes indicam aspectos positivos diante do processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Educação Física, pois os próprios sujeitos da pesquisa elencaram, durante os portfólios e instrumento auto avaliativo, vários conteúdos como importantes e necessários para suas experiências vividas, como o estudo das doenças relacionadas à aparência (anorexia, bulimia, vigorexia, corpolatria), as questões relacionadas ao cuidar melhor do próprio corpo e da saúde e a modificação da compreensão e das atitudes diante das pessoas portadoras de deficiências, além de outros conteúdos vivenciados.

Assim, destacamos que foi possível oferecer aos estudantes do Ensino Médio do IFRN, em Parnamirim, experiências corporais que extrapolaram os conteúdos hegemônicos da Educação Física na escola (futsal, voleibol, basquete e handebol), favorecendo a experiência de práticas corporais que não se restringissem apenas ao esporte, mas que desencadeassem reflexões pertinentes ao universo e à cultura juvenil.

Outro fator que colaborou para a construção de aprendizagens significativas está relacionado às diferentes possibilidades e estratégias metodológicas vivenciadas ao longo da intervenção pedagógica, que apontou indícios de uma incorporação da aprendizagem, pois tentamos atingir os diferentes corpos dos discentes por meio de diversas estratégias do ensinar. Por isso, utilizamos vários recursos, como a apreciação de imagens e vídeos; convidamos outros profissionais para colaborar com as aulas; propusemos a realização de dinâmicas relacionadas aos temas abordados; conscientizamos os alunos a respeito de suas aprendizagens a partir da tabulação e apresentação dos resultados atingidos na atividade diagnóstica; envolvemos e nos envolvemos com as ações da disciplina a partir da rede social Facebook, que nos permitiu um contato mais efetivo com os sujeitos para além dos muros da escola, dentre outras estratégias metodológicas que julgamos salutareis para o processo de ensino-

aprendizagem da Educação Física ou de qualquer outro componente curricular na escola, especialmente no Ensino Médio.

No entanto, consideramos que a apresentação do planejamento, bem como a abertura para que os estudantes pudessem participar também da sua construção, como uma das possibilidades pedagógicas mais importantes desse processo investigativo, pois, com essa atitude foi possível envolver os estudantes desde a concepção do planejamento, perpassando pelas aulas, até chegar ao processo de auto avaliação do bimestre, ocasionando um envolvimento significativo dos estudantes com toda a dinâmica da disciplina.

As informações coletadas no início (atividade diagnóstica) e no término (atividade auto avaliativa) da pesquisa nos permitiram conhecer a compreensão de corpo dos nossos alunos e alunas. Embora essa compreensão tenha se manifestado inicialmente como reducionista e limitada, pudemos ampliá-la ao longo do processo, permitindo que os estudantes descobrissem que o corpo humano não deve ser concebido apenas pela dimensão biológica, mas também pelas dimensões histórica, social e cultural, além de outras que o compõem numa integralidade.

Avaliamos, dessa forma, que a nossa intervenção pedagógica alcançou os objetivos estabelecidos inicialmente para a pesquisa e, de certa forma, superou as nossas expectativas, mediante toda a repercussão positiva difundida na escola, especialmente pela própria fala e satisfação dos estudantes.

Consideramos, ainda, que a realização deste trabalho foi de suma importância para nossa experiência profissional no Ensino Médio, pois nos possibilitou vivenciar verdadeiros desafios pedagógicos. Esses desafios mexeram consideravelmente conosco, como, por exemplo, planejar e ministrar aulas referentes a biomecânica e a fisiologia, numa perspectiva voltada para os conhecimentos sobre o corpo no Ensino Médio. Esse desafio foi essencial para nós, pois nos deslocou de uma zona de conforto (uma experiência profissional resumida aos conteúdos jogo e esporte) ao longo dos nossos treze anos de atuação profissional, visto que nunca tínhamos abordado esses conteúdos tão importantes e necessários para a caracterização do componente curricular Educação Física na escola.

Além da importância profissional, temos também a relevância científica para a produção do conhecimento na área educacional, haja vista que o número de trabalhos que discutem os conhecimentos

sobre o corpo no âmbito da Educação Física escolar ainda são bastante reduzidos, sendo esta produção voltada principalmente para as práticas corporais alternativas. Dessa forma, consideramos que os conhecimentos sobre o corpo podem e devem ser vislumbrados não apenas nas práticas alternativas, mas também em outras temáticas como, por exemplo, as diferentes abordagens que podem ser atribuídas ao fenômeno corporal da corrida.

Temos conscienciado também de que os conhecimentos sobre o corpo podem ser explorados concomitantemente às diversas manifestações da cultura de movimento e não apenas de forma direcionada e concentrada, como realizamos em nosso estudo. Nesse sentido, os conhecimentos sobre o corpo podem ser flexibilizados, o que nos permite incluí-los no universo de nossas aulas todas as vezes que julgarmos pertinentes e necessários.

No entanto, defendemos à partir dos resultados alcançados em nosso estudo que os conhecimentos sobre o corpo devam ser trabalhados como conteúdos sistematizados no âmbito do Ensino Médio, principalmente em virtude de sua relação e contextualização com o público jovem, podendo-se tornar um assunto extremamente interessante e envolvente para a maioria dos estudantes nessa faixa etária que ainda estão descobrindo as nuances de seus corpos.

Além dos resultados alcançados, faz-se necessário destacar ainda a repercussão positiva alcançada pela pesquisa no âmbito institucional. Os resultados pedagógicos alcançados foram compartilhados com a Equipe Técnica Pedagógica (ETP) do campus Parnamirim. Dessa forma, recebemos um convite da ETP para socializar o nosso relato de experiência com os demais docentes, apontando algumas questões metodológicas pertinentes, como o planejamento e os instrumentos avaliativos usados, em um ciclo de reuniões de pedagógicas voltadas para a partilha de experiências pedagógicas exitosas.

Recebemos ainda um convite para participarmos da I Semana do Livro e da Biblioteca do campus Parnamirim, por meio da organização de uma mostra de vídeos intitulada “Vencendo Desafios”, em virtude da excelente qualidade dos vídeos produzidos por nossos alunos e alunas nos Seminários Artístico e Cultural sobre Corpo. De acordo com a coordenação geral do evento, o convite foi realizado porque o evento homenageou a poetisa e escritora Nísia Floresta, cujo nome foi escolhido recentemente como nome da biblioteca do campus. Assim como Nísia Floresta venceu

desafios em sua época a partir de sua luta pela emancipação das mulheres, a Educação Física hoje, a partir do trabalho em tela, busca também vencer desafios, no sentido de romper com paradigmas ainda cristalizados na cultura escolar a respeito desse componente curricular.

Dentre as inúmeras repercussões positivas a respeito da aula desenvolvida sobre o tema corpo e deficiências físicas, destacamos o convite que recebemos para participarmos da organização da I Semana de Inclusão do campus Parnamirim que será realizada no segundo semestre de 2014, com uma série de palestras e oficinas relacionadas ao tema que tanto encantou os nossos educandos.

Por fim, queremos evidenciar que este estudo procurou contribuir com reflexões a respeito do corpo e aprendizagem no âmbito da Educação e da Educação Física na escola. Nesse sentido, acreditamos que as discussões fomentadas a respeito do tema estão distantes de serem esgotadas, merecendo investimentos posteriores sobre esse assunto tão característico, mas ao mesmo tempo tão ausente das aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Saúde e beleza do corpo feminino – algumas representações no Brasil do século XX**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 09, n.1, p. 119-143, janeiro/abril de 2003.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut. Avaliação Escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org.). **Ensinar a Ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

ARAGÃO, Marta Genú Soares. **Ensino da educação física escolar: como abordar**. Paidéia: Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física, Natal, v.1, n.1, p. 139-162, dez, 2006.

ARAÚJO, Ana Cristina de. **Correr, saltar, lançar, dialogar**: uma reflexão sobre corpo e aprendizagem nas aulas de Educação Física. Natal (RN), 2005. Dissertação (Mestrado) – UFRN.

ARAÚJO, Ana Cristina de, MELO, José Pereira de. **Métodos de ensino e educação física: reflexões sobre corpo**. Paidéia: Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física, Natal, ano 2 v.1, p. 64-91, jan-dez. 2006.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para Reencantar a educação**. Piracicaba: Unimep, 1998.

_____. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Reencantar a educação**: Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 10ª Ed.

BAITELO JUNIOR, Norval. **O corpo e suas linguagens**. In:

Conferência de abertura do I Colóquio Brasileiro sobre Corpo/Consciência, Natal/RN, novembro/2001.

BATISTA, Alison Pereira, OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa de, MELO, José Pereira de. **Corpo, aprendizagem e cultura de movimento:** Uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do IFRN. In: Revista Holos, ano 28, vol 06, p. 237- 248. nov-dez, 2012.

BEZERRA, Mayam de Andrade; HERMIDA, Jorge Fernando. Educação e Corporeidade: Vivências na Educação Infantil. **EDUCAmazônia Educação, Sociedade e Meio Ambiente.** Humaitá/AM, Ano 4, v. 7, n. 2, p. 74-91, jul-dez, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do 3º e 4º Ciclos – educação física.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio – educação física.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **PCN'S + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SEEB; Brasília; 2002.

CARVALHO, Adalberto Dias de et al. **Textos da Conferência Internacional Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem.** FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, Lisboa, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAÓLIO, Jocimar. **Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física.** Revista Movimento, Porto Alegre, ano 2, n.2, p. 24-28, junho de 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. (Org.). **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. (Educação Física no Ensino Superior).

DARIDO, Suraya Cristina, SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem:** a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2011.

DIAS, Maria Aparecida; MELO, José Pereira. A Pedagogia Freinet e a Relação Corpo e Aprendizagem na Educação. **EDUCAmazônia Educação, Sociedade e Meio Ambiente.** Humaitá/AM, Ano 4, v. 7, n. 2, p. 28-44, jul-dez, 2011.

DIAS, Maria Aparecida. **As expressões do corpo na educação inclusiva.** In: Capistrano, Naire Jane, PONTES, Gilvânia Maurício Dias de (Orgs). Caderno didático 4: Educação inclusiva no ensino de arte e Educação Física. Natal: UFRN/PAIDÉIA, 2006.

_____. **O corpo na pedagogia Freinet.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto alegre. Artmed, 2010.

FONSECA, Vitor Marinho da. **Aprender a aprender:** a educabilidade cognitiva. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

_____. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** Nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 35 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 36ª ed, 1996.

FREIRE, João Batista. Um mundo melhor, uma outra Educação Física. In: **Os valores e as atividades corporais.** David Rodrigues (Org). São Paulo: Summus, 2008.

GADOTTI, Moacir. **A escola e professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GREINER, Christine. **O corpo**. CIDADE? Annablume, 2005.

IFRN. **Proposta de trabalho da disciplina de Educação Física para os cursos técnicos de nível médio integrado regular, EJA e subsequente**. Natal/RN, 2011.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal/RN, 2012.

LE BOULCH, Jean Mattos. **O corpo na escola no século XXI**: práticas corporais. Trad. Cristiane Hirata. São Paulo, Phorte, 2008.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. 2ª ed. Petropolis: Vozes, 2007.

_____. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Tradução Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOPES, Kathia Augusta Thomé, MELO, José Pereira de. **Educação Física na adolescência**. In: Coleção Educação Física EaD: Curso de licenciatura/módulo II: caderno 1/ Faculdade de Educação Física, UFAM, Manaus, 2008.

MARTINS, A. G. e THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo, Ed. Atlas S.A., 2007.

MATURANA, Humberto Romesin. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Org e Trad: Cristina Magro e Victor Praxedes. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2001.

MATURANA, R. H. & VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento**: As Bases Biológicas da Compreensão Humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2001.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

MELO, José Pereira de. **Fundamentos Metodológicos da Consciência Corporal aplicados à Cultura de Movimento**. Projeto Integrado. Natal: UFRN, 2002.

MOREIRA, Wagner Wey. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: Moreira, Wagner Wey (Org). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993.

NASCIMENTO JUNIOR, Luiz Gonzaga do. **O que é o que é**. Brasil. EMI/Odeon, 1982. 1 disco sonoro.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení, MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

_____. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2005.

_____. **Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo**. In: Revista Educação e sociedade. Campinas, vol 26, n. 91, 599-615, Maio/Agosto de 2005a.

_____. **Uma Fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória, OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli, PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. Londrina, Paraná: Eduel, 2010.

PARANÁ. **Educação física: Ensino médio**. Livro público didático. Curitiba: SEED-PR, 2006.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Tradução Naila Freitas. 5ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

RODRIGUES, Heitor de Andrade, DARIDO, Suraya Cristina. **A Técnica Esportiva em Aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais**. In: Revista Movimento, Porto Alegre, v. 14, nº 02, p. 137-154, maio/agosto de 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Artmed, 1998.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, Papirus, 1993.

SERRES, Michel. **Hominescências**: O começo de outra humanidade? Tradução Edgar de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Variações sobre corpo**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e Mercado**: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, SP: Autores associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001 (Coleção Educação Física e Esportes).

SOUSA FILHO, Móyses de. **A configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN**: Contexto e perspectivas atuais. Natal (RN), 2011. Dissertação (Mestrado) - UFRN.

STRECK, Danilo R. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. Petropolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2ª Edição, 2005.

TOLCHINSKY, Liliana (et al.). **Processos de aprendizagem e formação docente em condições de extrema diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRICHÊ, Patrícia Barbosa Martins e MORETTI-PIRES Rodrigo Otávio. Pesquisa Etnográfica. In: SANTOS, Saray Giovana dos e MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio. **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à educação física**. Florianópolis -SC. Tribo da Ilha, 2012.

VARELA, J. Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Tradução de Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artemed, 2003.

VIANNA, José Antônio e LOVISOLO, Hugo Rodolfo. **Desvalorização da aprendizagem técnica:** evidências e críticas. In: Revista Motriz, Rio Claro, v. 15, nº 04, p. 883-889, outubro/dezembro de 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ZABOLI, Fabio, BORDAS, Miguel Angel Garcia, LAMAR, Adolfo Ramos. A mente como alvo do processo de ensino/aprendizagem: a escola e a educação física como focos de análise. **Paidéia:** Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física, Natal, v.1, n.1, p. 35-55, dez. 2007.

IFRN
Editora ■■■■

Alison Pereira Batista é professor de Educação Física (2002) com especialização em Pedagogia do Movimento (2003) e Mestrado em Educação (2013). Tem toda a sua formação vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN das disciplinas Educação Física e Qualidade de Vida e Trabalho. É também, membro dos grupos de pesquisa: Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM/UFRN). Seus campos de interesse acadêmico e profissional estão relacionados à Educação Física escolar, principalmente aos aspectos metodológicos. Tem investido atualmente no uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação para o ensino da Educação Física na escola. Além disso, é amante e multiplicador de um esporte ainda pouco difundido no Brasil e no Rio Grande do Norte, o Badminton.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte iniciou em 1985 suas atividades editoriais com a publicação da Revista da ETFRN, que a partir de 1999 se transformou na Revista Holos, em formato impresso e, posteriormente, eletrônico. Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa que fundou, em 2005, a editora do IFRN. A publicação dos primeiros livros da Instituição foi resultado de pesquisas dos professores para auxiliar os estudantes nas diversas disciplinas e cursos.

Buscando consolidar uma política editorial cuja qualidade é prioridade, a Editora do IFRN, na sua função de difusora do conhecimento já contabiliza várias publicações em diversas áreas temáticas.



Este livro é fruto de dissertação de mestrado defendida em 2013 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Apresenta uma reflexão a respeito de uma experiência pedagógica, no que se refere ao aspecto teórico-metodológico dessa prática vivenciada no Ensino Médio Integrado com escolares do IFRN. Este trabalho é uma contribuição para a consolidação do ensino da Educação Física na escola, apontando que é possível tornar os “Conhecimentos sobre o corpo” uma temática envolvente e relevante para os jovens aprendizes, superando o paradigma do esporte como conteúdo hegemônico desse componente curricular.

ISBN 978-85-8333-089-9



9 788583 330899 >

