



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Centro de Educação Física e Desportos
Campus de Vitória – Espírito Santo

LAÍS ALBUQUERQUE RODRIGUES

**EDUCAÇÃO SENSÍVEL E SAÚDE NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**
práticas corporais e cuidado de si

VITÓRIA – ESPÍRITO SANTO
2024



LAÍS ALBUQUERQUE RODRIGUES

EDUCAÇÃO SENSÍVEL E SAÚDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: práticas corporais e cuidado de si

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida

VITÓRIA – ESPÍRITO SANTO
2024



Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R696e Rodrigues, Laís Albuquerque, 1987-
Educação Sensível e Saúde na Educação de Jovens e Adultos :
práticas corporais e cuidado de si / Laís Albuquerque
Rodrigues. - 2024.
136 p. : il.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Saúde Coletiva. 2. Práticas Corporais. 3. Cuidado. 4. Educação. 5. Educação Física. 6. Educação de Jovens e Adultos. I. Almeida, Felipe Quintão de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

LAÍS ALBUQUERQUE RODRIGUES

EDUCAÇÃO SENSÍVEL E SAÚDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: práticas corporais e cuidado de si

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Nome e título
Universidade

Membro Titular: Nome e título
Universidade

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
UFES – *campus* de Vitória

AGRADECIMENTO

Começo agradecendo à vida, fluxo infinito de criação de si. À minha mãe, Virgínia Albuquerque, por me ensinar que o caminho do conhecimento é o que nos dá recursos e confiança para lançar-se ao “jogo da vida”. Sua escuta e suas revisões tornaram este trabalho ainda mais adequado de ser apresentado. Ao meu querido e amado marido, Bernardo Polido, por seu companheirismo diário e principalmente paciência em momentos que os afetos transbordaram. Seu amor aqueceu meu coração com coragem para seguir com firmeza nessa trajetória do mestrado. Grata a toda a minha família pela torcida!

Grata às minhas amigas e aos meus amigos por pensarem comigo de forma positiva durante esse processo. Especialmente agradeço a minha amiga Vera Deambrozi, pela escuta amorosa, pela admiração e pelo apoio em momentos difíceis que vivi até chegar aqui. Agradeço a Miriã Lucia Luiz, pelas conversas enriquecedoras sobre mundo acadêmico, conhecimento, escola e educação, além do estímulo a continuar me qualificando profissionalmente.

À equipe da Unidade Municipal de Ensino Fundamental Senador João de Medeiros Calmon, pela abertura, pela confiança e pelo reconhecimento do meu trabalho como professora e pesquisadora. Aos meus queridos alunos, sem vocês nada disso faria sentido! Grata pela dedicação e presença, além do carinho e da disposição de aprender. Mesmo nos dias que pensaram em desistir, mesmo com o cansaço e desânimo, estavam presentes e abertos ao encontro. Sigamos juntos nessa luta por uma vida digna!

Agradeço à oportunidade de ter percorrido o caminho do mestrado profissional, pois é sabido o quanto é custoso para um professor se qualificar no Brasil. Aos meus colegas de turma, além de agradecer a parceria nessa caminhada que fizemos juntos, recebam minha admiração por realizarem essa tarefa árdua de concluírem o mestrado trabalhando 50 horas semanais. Todo o meu respeito aos professores de Educação Física deste país que persistem na luta por uma educação de qualidade!

Ao professor Ueberson Ribeiro Almeida, pelo incentivo a fazer o mestrado profissional, e a todas as professoras e aos professores que enriqueceram minha formação ao

longo do mestrado. Ao meu querido professor Felipe Quintão, que, apesar de não gostar de ser chamado de professor, é assim que o vejo. Sua pergunta “o que é o corpo?” ecoa em meus pensamentos desde a graduação. Sigo até hoje perpetuando essa questão mais do que em busca de respostas, fazendo assim da educação e da Educação Física um exercício de sentir, pensar e fazer com o corpo. Sua escuta leve, juntamente com as orientações delicadas e pontuais, me inspiraram e despertaram o desejo de escrever de forma bonita minhas experiências docentes.

Aos queridos professores Raumar Aredis Rodrigues Giménez e Cláudio Márcio Oliveira pelas sugestões, pelos questionamentos e pelas contribuições que enriqueceram e fortaleceram este trabalho. Gratidão à professora Fernanda Paiva por aceitar o convite de conhecer e colaborar para este estudo.

Por fim, e não menos importante, agradeço à humanidade pela produção de tantas práticas corporais, especialmente pela dança e pelo *yoga*, práticas que me acompanham nesse processo de compreensão sobre a vida, os afetos e “o que pode o corpo”.

[...] Tenha fé no nosso povo que ele resiste
Tenha fé no nosso povo que ele insiste
E acordar novo, forte, alegre e cheio de paixão
Vamos caminhando de mãos dadas com a alma nova
Viver semeando a liberdade em cada coração
Tenha fé no nosso povo que ele acorda
Tenha fé em nosso povo que ele assusta
(*Credo*, Milton Nascimento)

RODRIGUES, Laís Albuquerque. **Educação sensível e saúde na Educação de Jovens e Adultos**: práticas corporais e cuidado de si. Orientador: Felipe Quintão de Almeida. 2023. xx fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

RESUMO

O estudo teve como objetivo geral desenvolver experimentações corporais, fundamentadas pelas Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, no sentido de desenvolver uma educação sensível para a produção do “cuidado de si” na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola do município de Vila Velha. Para isso, traçamos os objetivos específicos: a) mapear o que os alunos compreendem como corpo e saúde; b) mapear as experiências corporais dos alunos; c) propor uma unidade didática com o tema da saúde norteadas pelas PICS; e d) analisar/acompanhar os processos/efeitos das experimentações corporais produzidas com os alunos. O processo investigativo foi inspirado pelos princípios teórico-metodológicos da “pesquisa-ensino” (Zaidan; Ferreira; Kawasaki, 2018) e da cartografia, que compreende pesquisa como “acompanhamento de processos” (Barros; Kastrup, 2009). Como estratégias e instrumentos metodológicos, foram realizadas entrevistas, rodas de conversa e registros audiovisuais. A pesquisa inspirou-se nos conceitos de Spinoza, para pensar corpo e afeto, e na área de estudo da Saúde Coletiva para desenvolver o tema da saúde na escola. Assim, nossas referências deste campo foram Madel Luz, como fonte de análise e interpretação das diferentes formas de saúde presentes nas práticas e narrativas dos alunos e da professora, e Yara Maria de Carvalho com suas reflexões acerca da saúde como mercadoria na contemporaneidade, bem como na articulação das práticas corporais no processo do “cuidado de si” (Foucault). A pesquisa lança um olhar sensível sobre a corporeidade dos sujeitos da EJA nas aulas de Educação Física, assim como pode enriquecer o debate da área para pensar e produzir práticas pedagógicas com o corpo em movimento pelo viés da educação sensível, como uma maneira de ampliar os paradigmas instrumentais consequentes da dicotomia corpo e mente que marginalizam os saberes corporais. Além disso, pode favorecer o resgate do tema da saúde em uma perspectiva ampliada para o interior da escola, assim como contribuir para o debate profissional e acadêmico do campo da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Educação sensível. Saúde. Práticas corporais, cuidado de si e EJA

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da escola pesquisada.....	38
Figura 2 – Auditório da escola pesquisada	39
Figura 3 – Sala de recursos multifuncionais da escola pesquisada	40
Figura 4 – Apresentação do projeto na EJA.....	42
Figura 5 – Apresentação de <i>slides</i>	42
Figura 6 – Palavras-chave.....	97
Figura 7 – Técnica de catarse	97
Figura 8 – Momento de acolhimento da colega de turma	98
Figura 9 – Momento “Seu olhar”.....	103
Figura 10 – Momento “Seu olhar”.....	104
Figura 11 – Momento “Olhar-se no espelho”	105
Figura 12 – Reflexologia facial	106
Figura 13 – Experimentação do corpo de olhos vendados	108
Figura 14 – Automassagem nas mãos.....	109
Figura 15 – Massagem no colega	109
Figura 16 – Reflexologia manual.....	110
Figura 17 – Dança circular sentada.....	114
Figura 18 – Experimentação de Dança de Salão com balões coloridos	115
Figura 19 – Dança circular	115

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Laefa	Laboratório de Educação Física adaptada
PICS	Práticas Integrativas e Complementares em Saúde
PNPIC	Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SdC	Senso de Coerência
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UMEF	Unidade Municipal de Ensino Fundamental

SUMÁRIO

1 DA TRAJETÓRIA DE VIDA À DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	11
1.1 TRAJETÓRIA DE VIDA.....	11
1.2 REFLEXÕES SOBRE O CAMPO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO FÍSICA	16
1.3 A QUESTÃO DO CUIDADO E DO CORPO.....	21
1.4 O CORPO NA ESCOLA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	25
1.5 O TEMA DA SAÚDE NA EJA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	28
1.6 PROBLEMATIZAÇÃO, PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	32
1.7 OBJETIVOS	33
1.8 RECURSO PEDAGÓGICO	34
2 PERCURSO INVESTIGATIVO	35
2.1 O CAMPO DE PESQUISA	36
2.2 AS ETAPAS DA PESQUISA	40
2.3 AS ESTRATÉGIAS E OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	41
2.4 OS SUJEITOS DA EJA E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	44
3 A RELAÇÃO COM O CORPO E A SAÚDE: DIÁLOGOS ENTRE OS SUJEITOS DA EJA E AS TEORIAS.....	47
3.1 A RELAÇÃO COM O CORPO NA EJA	47
3.2 A RELAÇÃO COM A SAÚDE NA EJA	56
3.3 O POTENCIAL DAS PICS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA	59
4 O ENCONTRO COMO POTÊNCIA NA EJA	63
4.1 A SISTEMATIZAÇÃO DOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS	63
4.2 UM NOVO COMEÇO	74
4.3 OS VÍNCULOS, A SAÚDE E A ESPIRITUALIDADE.....	78
4.4 TATEANDO O TEMA DO CUIDADO	81
4.5 SAÚDE COMO BEM DE CONSUMO E A DESIGUALDADE SOCIAL.....	84
4.6 SAÚDE COMO RELAÇÃO COM O CORPO E “CUIDADO DE SI”	99
4.7 SAÚDE COMO ALEGRIA	111
4.8 O QUE OS SUJEITOS NOS CONTARAM AO FINAL DAS EXPERIÊNCIAS...	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	126

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOANTROPOLÓGICO	131
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO CORPO, SAÚDE E PRÁTICAS CORPORAIS	132
APÊNDICE C – ROTEIRO DE RODAS DE CONVERSA FINAL DAS AULA ..	134
APÊNDICE D – ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA	135
APÊNDICE E – MODELO DE DIÁRIO DE BORDO	136

1 DA TRAJETÓRIA DE VIDA À DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1.1 TRAJETÓRIA DE VIDA

Meu nome é Laís Albuquerque Rodrigues, sou filha de Virgínia Coeli Passos de Albuquerque, que é professora aposentada da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), e de Jadilson Rodrigues Ribeiro, que mal terminou o Ensino Fundamental. Sou nascida e resido em Vila velha, no Espírito Santo, tenho 36 anos. Minha formação básica foi em grande parte em escola pública, mais especificamente na Escola de Primeiro Grau da Ufes, instituição que fica localizada dentro da universidade. Já o Ensino Médio, do primeiro ano ao pré-vestibular, fiz no Colégio Nacional e no Sistema Educacional COC, escolas particulares onde minha mãe trabalhava na época e tinha o benefício da bolsa para os filhos.

Um importante detalhe, de que me recordei durante a graduação e voltei a lembrar na pós-graduação, é que grande parte do meu processo escolar, com exceção do Ensino Médio, foi dentro da Ufes. Entrei em contato com esse fato quando refleti sobre os afetos que tenho quando estou dentro da universidade, sentindo o entusiasmo e a curiosidade de aprender, as amizades, os sons e os cheiros deste espaço, que, para mim, é sagrado. Minha relação com o conhecimento foi desenvolvida neste lugar e sou grata por poder retornar a esta casa do conhecimento. Além disso, minhas aulas de Educação Física na infância eram em grande parte feitas nos espaços do Centro de Educação Física. Tenho excelentes memórias de experimentações corporais que, com certeza, me direcionaram ao retorno para este centro.

Também tive uma pequena experiência em Ensino Superior na Faesa, cursando os dois primeiros semestres de Comunicação Social (Audiovisual). Durante esse período, não me envolvi muito com a faculdade, pois trabalhava em comércio e não possuía muita convicção do que realmente queria fazer profissionalmente, ocasionando o abandono da faculdade no final do segundo semestre.

Antes de dar início ao curso de Comunicação, eu já havia tentado três vestibulares para três cursos diferentes, um deles foi Jornalismo. Fiquei um ano trabalhando e bem confusa quanto ao que eu gostaria de fazer. Logo depois, tentei Jornalismo novamente. Frequentei um curso preparatório para o vestibular, mas não fui aprovada.

Continuei trabalhando, migrando em alguns empregos. Novamente tentei outro vestibular no meio do ano, para Terapia Ocupacional, e mais uma vez não fui aprovada. Durante toda a minha adolescência, tive dificuldades de compreender qual era o meu caminho profissional. Honestamente, durante o 3º ano do Ensino Médio, eu não gostava de estudar, pelo menos da forma como a escola propunha, voltada para a eficiência do vestibular. Minhas afinidades com o processo de ensino-aprendizagem eram outras, principalmente com as práticas corporais, e as aulas de Educação Física no Ensino Médio da escola onde estudei simplesmente não aconteciam, pois era bola de vôlei para as meninas e bola de futebol para os meninos, sem intencionalidade e sistematização. Desde nova, eu tinha afinidade com esse tipo de conhecimento “mais corporal”, se é que posso denominar assim. Gostava de andar de bicicleta, de patins, caminhar na areia da praia, dançar e jogar capoeira. Tinha curiosidade por aprender práticas corporais que não eram hegemônicas na sociedade, pelo menos naquela época.

Minha família questionava por que eu não tentava Educação Física. Em um momento, até cheguei a pensar nessa possibilidade, mas por uma questão de preconceito, por haver em meu imaginário que a Educação Física não trabalhava a “mente”, eu acreditava que profissionalmente ela não me daria o mesmo *status* que outra profissão poderia me proporcionar.

Pulando uma longa parte de minha história, continuo essa narrativa a partir do ano de 2009, quando iniciei práticas de *hatha yoga* em uma academia no bairro onde morava. Nesse mesmo momento, mais precisamente na mesma semana, meu pai faleceu. Várias vezes, fiz a reflexão quanto ao fato de ter iniciado essa prática na mesma semana em que esse evento aconteceu. Independentemente do que acreditamos em um nível espiritual ou religioso, isso fez uma grande diferença em minha vida, principalmente como uma ferramenta de reflexão quanto aos caminhos que estava traçando. Acredito que a morte provoca muitos questionamentos e um deles é quanto ao real motivo de nossa existência, como pergunta o poeta Caetano Veloso: “existirmos, a que será que se destina?”

Sempre digo que essas duas situações — começar a praticar *hatha yoga* e a morte do meu pai — foram “divisores de água” em minha trajetória de vida. A tradição do *yoga*, a partir desse momento e até hoje, tem sido norteadora em minhas escolhas e

decisões, pois é um modo de vida que possibilita encontrar estratégias e caminhos que até então eu não havia experimentado, sendo o principal deles o autoconhecimento. Assim, questionei-me: o que vim fazer neste mundo?

A partir do momento que eu iniciei esse processo de autoconhecimento, comecei a aceitar minhas subjetividades, potencialidades, meus gostos, minhas afinidades e limitações que até então foram ignoradas por simplesmente acreditar que eu deveria suprir necessidades que nem eram minhas, mas de uma sociedade que valoriza determinados saberes e práticas, muitos dos quais relacionados à competição, ao *status* social, ao acúmulo e ao consumo de bens materiais etc. Assim, decidi tentar Educação Física e, em 2010, passei no vestibular da Ufes.

Além da aceitação do desejo de fazer Educação Física, o fato de ter a intenção de instruir aulas de *hatha yoga* foi um dos motivos que me fizeram escolher o curso, pois acreditava que, para ensinar qualquer prática corporal, eu deveria fazer a graduação de Educação Física. Claro que atualmente eu percebo que, em termos práticos, essa obrigatoriedade é questionável, mas é importante destacar que a formação inicial me proporcionou um olhar diferenciado para as práticas corporais, analisando-as não somente no seu aspecto anatomofisiológico, mas a partir de um olhar antropológico, social e filosófico.

Em relação à escolha pela licenciatura, não fazia ideia de que seria um curso que tivesse unicamente a proposta de formar para dar aula apenas em escola, não era essa a informação que eu tinha. Mesmo com o estranhamento de apenas poder dar aula em escola, procurei dedicar-me a ser professora, independentemente dos espaços nos quais atuaria.

A primeira experiência como professora, estando à frente de uma intervenção, foi no Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa). Permaneci no Laefa durante três anos da graduação. Tive muitos aprendizados, que geraram bons frutos, inclusive produções de trabalhos acadêmicos. Desenvolvi, junto com os colegas que participavam do laboratório, projetos com capoeira, dança e práticas de aventura. Desse projeto de extensão, produzimos alguns trabalhos que foram apresentados em congressos na Ufes e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A experiência no Laefa tem profunda importância em minha formação humana,

principalmente no aspecto de lidar com preconceitos que eu tinha e concepções equivocadas com relação às pessoas com deficiência. Em meu trabalho de conclusão de curso, que inclusive foi um memorial, eu me aprofundei bastante nessa experiência.

Depois dessa longa passagem no Laefa, ao final da graduação desenvolvi um projeto de *hatha yoga* e danças circulares para servidores e alunos da universidade, que eram oferecidos pelo Projeto Piloto Universitário (PPU). Foi uma experiência curta, pois o projeto não durou muito tempo, mas foi relevante em minha formação no sentido de desenvolver mais autonomia, principalmente na construção de projetos com práticas com que eu me identificava, no caso *hatha yoga* e dança. Precisei me dedicar para escrever o projeto e submetê-lo ao departamento e isso me aproximou mais da escrita autônoma.

Durante a graduação, também pude contribuir para a disciplina “Corpo e Movimento”, da licenciatura de Educação Física, com a temática de práticas corporais alternativas, a pedido do meu atual orientador, Prof. Dr. Felipe de Almeida Quintão, que, na época, ministrava a disciplina. Foram experiências relevantes para a formação como professora e já apontavam as preferências de temáticas de estudo voltadas para práticas corporais e autoconhecimento.

Antes de finalizar a graduação, fiz duas disciplinas em outros cursos: Endocrinologia e Nutrição (Bacharelado em Educação Física) e Teoria da Constituição do Sujeito (Psicologia). Essa segunda, na Psicologia, era voltada para o estudo de Psicanálise. Busquei esse conhecimento porque o contato com o *yoga* me direcionou para um interesse em relação ao desenvolvimento psicológico do ser humano.

Em 2015, passei em concurso no município de Aracruz e trabalhei durante seis meses com a Educação Infantil. Consegui desenvolver um trabalho consistente, apesar das dificuldades iniciais por falta de experiência com o nível de ensino, mas senti o contexto opressor e resolvi pedir exoneração. Fiquei afastada da área de janeiro de 2016 até meados de 2017 (um ano e meio).

Na metade de 2017, recebi a oportunidade de retornar ao Laefa como professora de Educação Física no projeto com jovens e adultos com baixa visão. Nesse projeto,

minha função era dar suporte aos estudantes da graduação que ofereciam as intervenções a esse público. Iniciamos um projeto com *hatha yoga* e danças circulares. Permaneci durante um ano. Nesse momento, ingressei na Pós-Graduação em Ensino da Dança na Ufes, coordenada pelo professor Antônio de Moraes. No trabalho de conclusão de curso, procurei analisar a experiência no Laefa com os alunos da graduação para os quais eu ofereci suporte como professora. Investiguei a experiência desses estudantes de Educação Física com as práticas corporais alternativas, em especial *hatha yoga* e danças circulares, e como essas práticas contribuíram para a formação humana e estética desses futuros professores.

Em 2018, voltei para a escola, agora no município de Serra, no Ensino Fundamental com séries iniciais. Nesse ano, consegui me conectar como professora e descobri que tenho afinidade com o trabalho. Procurei introduzir a ginástica de conscientização corporal, novamente por meio de técnicas do *hatha yoga*, e as danças circulares através do resgate das brincadeiras cantadas em roda. Desde então, tenho aprimorado essas propostas pedagógicas e surgiu o interesse em estudá-las dentro da escola, até mesmo produzir um material didático que auxiliasse outros professores a desenvolverem essas temáticas. Meu interesse em tematizar essas práticas na escola, denominadas no campo da Educação Física de diversas formas (práticas corporais alternativas, práticas integrativas complementares em saúde, ginástica de conscientização corporal etc.), é proporcionar momentos de percepção do próprio corpo por uma perspectiva de corpo integral, para provocar movimento de autoconhecimento, de autocuidado e ética na esfera individual e coletiva. Como relatei, desde o início da graduação pratico *hatha yoga* e dança circular, e consigo observar o quanto essas práticas contribuíram para minha trajetória de vida nos aspectos éticos, estéticos e culturais. Meu desejo como professora é proporcionar essas mesmas experiências para os alunos.

Durante a pandemia, por conta de questões pessoais, procurei me aproximar mais dos estudos na área da Psicologia. Nesses estudos, busquei compreender mais a mim mesma e como os processos psicológicos afetam o desenvolvimento e a constituição do ser humano. Nesse sentido, consegui me aproximar do entendimento de que o corpo é local de encontro e tensão desses afetos. Em minhas práticas com *hatha yoga* e dança, tanto pessoais como também com os alunos na escola, procuro

observar o quanto essas práticas oferecem momentos poderosos para que esses afetos interajam e se reorganizem.

Assim, esses temas se articulam neste trabalho buscando um encontro potente dos corpos nas práticas da Educação Física, com os afetos e a sensibilidade, pensando a saúde por uma perspectiva holística, na direção do “cuidado de si” dentro da escola. Uma aposta pedagógica que certamente navega contra a correnteza da sociedade que valoriza o “ideal de eu” em detrimento da humanidade, a imagem em detrimento da consistência, a produtividade e o consumo em detrimento da reconciliação com o todo e a sustentabilidade. Desta maneira, busco “linhas de fuga”, sigo outras rotas por meio dos ventos do autoconhecimento.

1.2 REFLEXÕES SOBRE O CAMPO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta proposição de pesquisa caminhou na direção de produzir e relatar possibilidades educacionais que tiveram como eixo norteador experimentações corporais sensíveis com “o mundo de toda gente” (Merleau-Ponty), expressão, que segundo Nóbrega (2010, p. 10), “[...] se refere à necessidade de a filosofia dialogar com a cultura, com a experiência vivida, com a história [...]” e, no caso desta proposta de estudo, que as práticas pedagógicas da Educação Física dialoguem com a vida como ela é, com o “corpo vivido” (Merleau-Ponty) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e potencialize processos de transformação no contexto de experiências marcadas pela exploração, pelas desigualdades sociais, pela pobreza, pela exclusão, pelas durezas e dores da vida de uma forma geral. Tal realidade predomina na educação pública brasileira como um todo.

Para iniciar a descrição das intenções deste projeto, se faz relevante esclarecer que as experiências de ensino e aprendizagem defendidas aqui não são propostas de agora, mas constituem uma continuidade, frutos de esforços pedagógicos anteriores ao momento atual, que buscaram e ainda buscam promover uma educação para o contato sensível com o corpo e desenvolver com ele uma relação pautada em uma ótica diferente da perspectiva vigente, ou seja, diferente da relação puramente racional e instrumental com o corpo.

Assim, se faz necessário relatar brevemente as questões que impulsionaram essas reflexões por meio de um recorte no tempo desde a minha entrada como professora na rede municipal de Vila Velha ao final de julho de 2021 e depois, quando decidi assumir, no ano de 2022, aulas de Educação Física na EJA em duas escolas, contexto desta proposta de pesquisa. Inicialmente a ideia era manter-me na escola onde estava antes e concentrar carga horária apenas em uma escola da EJA, mas o processo tomou outros rumos e “caí de paraquedas” em duas. É importante ressaltar que, durante a elaboração do projeto de pesquisa, o objetivo era produzir a investigação nas duas escolas, mas, durante o percurso, ao final do ano de 2022, sete escolas do município de Vila Velha deixaram de oferecer a modalidade e uma dessas escolas era onde eu atuava.

Nesse sentido, já podemos iniciar este trabalho fazendo essa reflexão sobre a relevância que a Educação de Jovens e Adultos tem para esse município. O processo de fechamento dessas turmas da EJA infelizmente foi feito no final do ano, em período de recesso dos professores, depois do Natal, sem qualquer forma de planejamento ou aviso prévio aos estudantes e docentes das instituições. Foi um momento de desgaste e revolta dos professores que faziam parte dessas escolas, pois tiveram seus postos de trabalho dissolvidos em pleno período de férias, sem um planejamento anterior, além de que vários alunos deixaram de estudar por conta da mudança de escola.

Assim, podemos dizer que um dos objetivos desta pesquisa, antes de mais nada, é evidenciar a Educação de Jovens e Adultos e destacar a educação como um direito em qualquer período da vida, como bem diz a letra da lei, art. 2º, item XIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sobre Princípios e Fins da Educação Nacional: “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, art. 2º).

Ao iniciar o trabalho com a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, a primeira questão que chama a atenção é a diversidade. Ao ensinar em uma turma da EJA, deparamos não apenas com diferentes realidades, situação que ocorre também em outros níveis de ensino e modalidades, mas estamos lidando com a diversidade de fases da vida. Em uma mesma turma, se apresentam três a quatro gerações de pessoas, de 16 a 70 anos de idade, buscando a escola por diferentes motivações. Daí

o grande desafio: como desenvolver uma proposta pedagógica na Educação Física para esses diferentes corpos (sujeitos), com experiências, motivações e intencionalidades muitas vezes diametralmente opostas em uma mesma turma?

Portanto, o caráter multicultural desse público compõe-se, atualmente, por sujeitos jovens, adultos e idosos, com as suas especificidades de cor/raça/etnia, gênero, orientação sexual, classe social, religiosidade e suas variadas experiências de vida (Vila Velha, 2021, p. 12).

Seguindo com as implicações pertinentes a este estudo, o segundo ponto foi a resistência dos alunos às aulas de Educação Física. Durante o primeiro ano de trabalho com esse grupo participante da pesquisa, a pedagoga e a coordenadora foram questionadas pelos próprios alunos, em certos momentos, sobre a necessidade de eles terem aulas de Educação Física, sendo que estão na escola para ler e escrever. Dessa forma, percebe-se que os estudantes não possuem uma relação significativa com a Educação Física, além de uma visão reducionista sobre o conhecimento, sobre a educação e o corpo, o que reafirma práticas dualistas de ensino e aprendizado, pois os estudantes resistem às propostas pedagógicas que sejam diferentes de copiar do quadro ou preencher cópias de atividades. Percebe-se que os alunos possuem uma sensação de que quando não estão sentados escrevendo e lendo não estão estudando, ou melhor, não estão conhecendo.

Para nos aprofundarmos, buscamos compreender como a Educação Física foi se constituindo e ainda se constitui nessa modalidade de ensino. Desse modo, foi necessário buscar nas produções acadêmico-científicas referenciais que nos clareassem sobre esse histórico. Para isso, dialogamos com Penha (2022), que, em sua tese de doutorado, faz uma revisão de literatura aprofundada sobre, como ele mesmo denomina, “o cenário da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos”.

Penha (2022) descreve todo o caminho percorrido para o levantamento da literatura com essa temática e sinalizou inicialmente 19 teses e dissertações, bem como artigos publicados em periódicos da área. Desses trabalhos, alguns foram elencados para análise devido à aproximação com o seu objeto de investigação. Sua pesquisa nos aponta que a relação da Educação Física com a Educação de Jovens e Adultos é marcada por dificuldade de sistematização, relevância e aprofundamento do componente curricular nessa modalidade. Duas das pesquisas analisadas pelo autor — Coelho (2014) e (2016) — evidenciam essa condição respectivamente:

O autor aponta a não obrigatoriedade da disciplina na Educação de Jovens e Adultos como um grande desafio a ser enfrentado, bem como a precariedade da escola investigada, fatos que prejudicam o trabalho docente (Penha, 2022, p. 23)

A pesquisadora apresenta as seguintes críticas: ausência de matriz teórica que oriente professores da área na Educação de Jovens e Adultos, dificuldades em sistematizar o conhecimento, ausência de formação continuada nessa modalidade de ensino e ausência de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do curso de Educação Física (Penha, 2022, p. 25).

Apesar disso, o autor é otimista em suas análises:

A atenção dispendida a essas dissertações e teses nos levou a perceber uma forte presença da discussão no campo das políticas públicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, ou seja, na luta pela garantia do direito à oferta, acesso e permanência dos sujeitos na referida modalidade, bem como na busca de propostas pedagógicas que contribuam para a presença da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (Penha, 2022, p. 26)

Mesmo assim, quando segue na sequência das análises dos artigos levantados, o autor depara mais uma vez com a carência e a marginalização da Educação Física em relação à EJA:

Outro ponto que chama atenção em alguns estudos, como nos de Günther (2014), Pich e Fontoura (2013) e Martins e Santiago (2015), sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos é a condição marginal no sistema educacional que tanto uma como a outra apresentam. A primeira, à margem dos demais componentes curriculares, é tratada como uma mera atividade recreativa, e a segunda como de menor valor. Há normas que podem corroborar tal marginalidade ou mesmo a ausência (assim como ocorre no Estado da Bahia), a saber, a LDBEN/96 (Art. 26 §3º), que contempla estudantes das aulas de Educação Física no ensino noturno e a Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003, que, embora afirme a obrigatoriedade da Educação Física na educação básica, menciona o caráter facultativo [...]. Ao depararmos com os critérios estabelecidos para a não participação das aulas de Educação Física na escola, percebemos que o pano de fundo para essa medida é a ideia de um componente curricular ancorado nos conhecimentos biologicistas, encontrando-se, na atividade física, a função de desenvolver a aptidão corporal dos sujeitos que dela participam (BRACHT, 2014, 2019) (Penha, 2022, p. 26-27).

Penha (2022) segue suas análises e destaca um trecho do Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que tem como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Segundo o autor, o documento nos ajuda a pensar a relevância da Educação Física na EJA, apesar de sua não obrigatoriedade, e destaca o seguinte trecho do documento:

Muitos estudantes da EJA, face a seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo

negativa no que se refere à escolarização. Isto os torna inibidos em determinados assuntos. Os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física são espaços oportunos, conquanto associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade. Desenvolvidos como práticas socioculturais ligadas às **dimensões estética e ética** do aluno, estes componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica de oferta obrigatória e frequência facultativa (Brasil, 2000 apud Penha, 2022, p. 63, grifos nossos).

O autor finaliza a revisão do cenário da Educação Física na EJA apresentando o documento orientador da EJA no município de Vitória/ES, onde estava produzindo sua investigação. Segundo Penha (2022), o documento

[...] aponta para uma dimensão mais ampliada dos conteúdos ao serem articulados pelas disciplinas às dimensões, por exemplo, da cultura, do trabalho, do gênero e da etnia. Há, ainda, um movimento, na proposta de implementação da EJA em Vitória (2007), de assumir, a partir da Base Nacional Comum, a distribuição das disciplinas escolares pelos campos de conhecimento, sendo a Educação Física (junto com Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática) inserida no campo da linguagem. [...] outro ponto que nos chama atenção é a proposta de um trabalho em parceria entre docentes na perspectiva interdisciplinar sob o princípio da isonomia quanto aos componentes curriculares. Isso significa que há uma aposta de trabalho a partir da qual todos os componentes curriculares não só podem dialogar e trabalhar juntos, mas também ter o mesmo tempo de aula. Nesse cenário, a Educação Física, como já mencionado, figura na área de linguagens junto com Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática [...] (Penha, 2022, p. 28-29).

Da mesma forma, no presente trabalho, procuramos dialogar com as diretrizes curriculares da EJA de 2021 da rede municipal de Vila Velha, à qual a escola pesquisada pertence. O que notamos, diferentemente das orientações de Vitória, é uma ausência de articulação entre os componentes curriculares, bem como orientações com relação à Educação Física, o que nos mostra que o cenário de Vila Velha não difere das análises do autor com relação ao panorama brasileiro de um modo geral. Sobre o componente curricular, há apenas uma orientação sobre as condições de obrigatoriedade de participação nas aulas, a saber:

Art. 13 A Educação Física é componente curricular obrigatório, ajustando-se às faixas etárias e às características do público escolar, sendo sua prática facultativa, nos casos previstos na Lei 10.739/03, ao aluno:
I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
II - maior de trinta anos de idade;
III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
IV - amparado pelo Decreto-Lei nº 1044, de 21 de outubro de 1969;
V - que tenha prole (Vila Velha, 2021, art. 13).

Sendo assim, podemos destacar que o campo da Educação Física ainda está construindo sua legitimidade como componente curricular nessa modalidade de educação, tanto no cenário brasileiro de modo geral quanto nas redes municipais, especialmente em Vila Velha. Ao ouvir relatos de alguns professores de Educação Física da rede de Vila Velha, durante as formações continuadas e grupos de estudo de 2022, soubemos que o componente curricular foi colocado e retirado da oferta da EJA algumas vezes e que voltou recentemente no ano de 2020, o que justifica a importância de refletirmos sobre os sentidos e significados que a Educação Física tem para os estudantes dessa modalidade, pois o próprio sistema educacional não assumiu a relevância do componente na formação dos alunos de maneira clara. Para isso, é preciso superar a concepção biologicista de corpo, bem como as ações pedagógicas desarticuladas do contexto dos alunos, e investir na construção de práticas que busquem a contribuição estética e ética da Educação Física na formação do educando e, desse modo, na totalidade de sua vida.

1.3 A QUESTÃO DO CUIDADO E DO CORPO

Ao observarmos a necessidade de articulação com o contexto dos alunos e de superação de um ensino dualista, vale destacar outro fator que compromete a participação dos alunos nas aulas: o cansaço fruto da jornada extensa de trabalho. O que é genuíno e coerente, pois trabalham por oito a dez horas no dia. Precisam mesmo mover o corpo dolorido? Precisam se mover com “calos nos pés”? Como propor aulas de Educação Física com o “corpo vivido” que tem “calos nos pés” “no mundo de toda gente”? “Dessa forma, pensar nesses sujeitos da EJA é trabalhar para a diversidade, reconhecendo as especificidades deles e delas e as diversas desigualdades que sofrem [...]” (Vila Velha, 2021, p. 12). Assim, compreendemos que a problemática girava em torno da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que lançassem um olhar cuidadoso sobre esses corpos (sujeitos). Nosso objetivo passou a ser promover uma proposta educacional que provocasse um movimento nas relações com o corpo, na direção da (re) descoberta de seus saberes e suas potências e na produção do “cuidado de si”.

Aqui, o conceito de “cuidado de si” é compreendido e inspirado pelos significados extraídos por Foucault (2010) em suas longas análises com relação a essa expressão

que remonta o período da Grécia Antiga. Segundo o filósofo, a noção de “cuidado de si” é

[...] uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (Foucault, 2010, p. 11).

Nosso interesse foi provocar movimento, desejo, reflexão e vida. Promover o toque, a sensibilidade, a noção de contato e a relação com o corpo como imperativo para o cuidado.

Não é o objetivo deste trabalho reinterpretar as análises de Foucault a respeito do termo “cuidado de si”, pois, além do próprio Foucault que se deu ao trabalho de reconstituir tal expressão e as transformações que tal conceito sofreu, há outros estudiosos que se ocupam em compreender a fundo suas análises. O objetivo aqui foi a inspiração no “cuidado de si” para estruturar as práticas pedagógicas, no sentido de entendermos que tal conceito nos ajuda a repensar os usos que fazemos de nós mesmos nas relações com si mesmo e com o outro, além de compreender o quanto os encontros são potentes para produzir esse movimento de autocriação, instigando o olhar para nós próprios em relação. O próprio Foucault aponta que se trata de restauração urgente de uma “ética do eu”, mas não engessada ou fixada em si mesmo, sem conteúdo e significado, pois isso seria exacerbar ainda mais o individualismo, mas uma “ética do eu” em relação com o outro.

O que tudo isso tem a ver com as práticas corporais e com o cuidado com o corpo? Foucault está descrevendo a maneira como o sujeito faz a experiência de si mesmo, como se relaciona consigo e com os outros e, ao mesmo tempo, como é um sujeito de ação. Ele está nos chamando a atenção para um “si” que nos remete às relações. O EU não aparece. O indivíduo não é o foco. O que interessa são as relações (Carvalho, 2010, p. 39).

Esse é um ponto-chave no conceito de “cuidado de si” analisado por Foucault. As relações são o ponto de atrito e incubação das mudanças e transformações nos processos de subjetivação. O que empreendemos neste trabalho, ao operar com esse conceito, é pensar nas práticas corporais como oportunidades de provocar movimentos na direção desses processos de transformação nas relações com o próprio corpo e o corpo do outro. O “cuidado de si” remonta à relação do sujeito com o corpo, em que o corpo passa a ser a própria matéria-prima de um cuidado de si, de

reinvenção. O corpo não é apenas um instrumento que carrega a alma, mas um fluxo permanente de tese, antítese e síntese das experiências, dos encontros, das memórias, dos afetos, das marcas, das histórias, do fazer-se constante, do exercício de devir.

Para operarmos com esse conceito, Yara Maria de Carvalho nos ajudou como interlocutora ao articular o “cuidado de si” às práticas corporais como potente relação na promoção da saúde. A pesquisadora pensou essa articulação juntamente ao contexto do SUS, porém isso não inviabiliza que façamos um esforço de deslocar essa discussão para o contexto escolar; pelo contrário, esse exercício teórico-prático enriquece as reflexões da área. Para a pesquisadora, as práticas corporais facilitam uma relação de intimidade entre os corpos nos seus vários aspectos biológicos, afetivos e sociais, funcionando como fortalecedoras de vínculos, bem como poderosos recursos culturais para criação de modos de vida mais satisfatórios.

Devido à minha extensa experiência com a prática de *hatha yoga*, gostaria de evidenciar alguns pontos de compreensão do corpo nas escrituras que fundamentam essa prática corporal oriental em contraponto com a visão ocidental. Isso se justifica pois muitas das práticas desenvolvidas neste estudo, incluindo o *hatha yoga*, tem como referência a visão oriental. Nas escrituras de ensinamento de *yoga* e *vedanta* (os temas das escrituras antigas denominadas *vedas*), como o *Tattvabodhah*, de autoria atribuída à Sri *Adisankararya* (nascido em 788 d. C), observamos que a experiência humana é compreendida por meio do entendimento de corpo como invólucros corporais, *sthula-sariram* (corpo grosso), *sukshma-sariram* (corpo sutil) e *karana-sariram* (corpo causal). *Manas* (mente) é uma parte do corpo, das dezessete partes descritas do corpo sutil, inter-relacionada aos órgãos de percepção, ação etc.

Nesse sentido, conseguimos observar uma concepção de corpo ampla, um outro modo de relação com o corpo que não de separação entre pensar, sentir e fazer, mas uma relação integralizada, de forma a conceber a experiência humana como o engendramento desses corpos na relação com o mundo, diferentemente da concepção dualista que Murta e Falabretti (2015, p.77) destacam: “Na visão cartesiana, o máximo que pode acontecer é que a alma esteja unida ao corpo, mas ela não faz parte do corpo, não se confunde ontologicamente com ele, como podemos ler em *Meditações metafísicas*”. A história nos aponta, nesse processo de produção

do conhecimento científico, que o corpo passa a ser controlado a serviço de uma racionalidade instrumental e funcionalista de produção, separando a mente do corpo:

No século XVII, a tese mecanicista de Descartes sobre o corpo estabeleceu que o mesmo modelo de inteligibilidade dos objetos físicos explicaria o corpo humano. Se, em *As paixões da alma*, o corpo é comparável a um relógio, no tratado *O homem*, são as metáforas do órgão e de um sistema hidráulico que parecem sustentar a tese do corpo máquina autômato. Podemos dizer que Descartes estabelece um conceito tecnomecânico sobre o corpo humano, englobando conhecimentos da anatomia, da fisiologia e da física (Murta; Falabretti, 2015, p. 76).

Assim, constatamos não apenas uma diferença nas duas visões, mas uma abrangência paradigmática, uma marcada por pensamentos filosóficos que se desenvolvem a partir do deslocamento da racionalidade do corpo, e o paradigma das tradições antigas orientais, que compreendem o corpo como um fenômeno que engloba os processos perceptivos e racionais, não apenas como músculos, ossos, nervos e órgãos a serem dominados, mas como constituição completa, incluindo os processos de pensamentos, seja associativos, seja discriminativos; seja sensações, seja emoções. A experiência e o conhecimento, nessa perspectiva, são fenômenos tecidos nessa condição holística do corpo e podem fornecer elementos para ressignificar a relação utilitarista que influencia a medicina, as teorias pedagógicas e tal qual as relações com a vida na sociedade moderna.

Nesse sentido, ao longo do processo de maturação teórica do trabalho, deparamos com a perspectiva filosófica de Spinoza, a qual consideramos ser a mais próxima dessa visão oriental milenar, em que a substância cognitiva (mente) e a substância extensa (corpo) não são compreendidas como substâncias separadas, mas como modos de uma única substância. Mesmo sendo influenciado pelas ideias de Descartes, pois suas obras possuem um caráter profundamente racional e estruturado em bases matemáticas, Spinoza supera a compreensão de superioridade da mente sobre o corpo e nos oferece a perspectiva de que a mente não padece daquilo que se passa com o corpo e não o constrange. Corpo e mente padecem juntos, mesmo que de maneiras diferentes. Dessa forma, Spinoza inicia a organização de seu pensamento na obra *Ética* apresentando a visão de Deus como sendo Natureza, como substância una, infinita e indivisível; pensamento (mente) e extensão (corpo) são como atributos da Natureza, cada um possuindo suas especificidades (Spinoza, 2023). Vamos entender brevemente essa concepção mais adiante.

Nessa mesma direção, vale ressaltar que alguns pensadores mais atuais já produziram sistematizações e teorias que também nos levam a refletir sobre o “estatuto ontológico do corpo”, inclusive alguns deles influenciados por Spinoza.

Embora o corpo tenha sido relegado ao segundo plano no discurso filosófico da modernidade, podemos identificar autores ou perspectivas teóricas que, na contramão dessa tendência, conferiram a ele outro estatuto ou dignidade ontológicos. O caso mais paradigmático, no século XX, é o da fenomenologia de Merleau-Ponty, mas podemos observar, em filósofos como Nietzsche, Adorno e Deleuze, um ‘interesse pelo corpo’ naquilo que ele precede, por assim dizer, à razão e à linguagem (ou seja, nos afetos, nos desejos, no sensível, na mimesis etc.) (Almeida, 2013, p. 2).

A condição humana requer um corpo. O corpo é condição para experiência, mas o que produz a experiência senão o próprio corpo ou o “corpopróprio”, “corpo-vivido”, “corpo-encarnado”? “É pelo meu corpo e tão somente pela minha existência corporal que encontro o sentido do meu ser-no-mundo [...]” (Merleau-Ponty *apud* Murta e Falabretti, 2015, p. 86). Assim o ser humano se organiza e conhece.

É desse conhecimento encarnado que nos fala o filósofo, para o qual a ciência e o conhecimento em geral não podem ser pensamentos de sobrevoos, mas sim ancoragem, fenômeno situado, experiência vivida que permite o acréscimo de sentidos históricos, sociais, culturais, afetivos (Nóbrega, 2010, p. 11).

1.4 O CORPO NA ESCOLA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Não é novidade a discussão no campo da Filosofia, da Educação e da Educação Física sobre a relação do corpo no processo de aprendizagem (Barreto; Pelbart, 2023; Bracht, 2019; Yonezawa; Silva, 2018; Yonezawa, 2015). É sabido que a visão hegemônica desse processo foi fundamentada e ainda é pautada em uma tradição filosófica que relega ao corpo apenas o lugar das paixões, o lugar daquilo que deve ser evitado, que produz desconfortos e que precisa ser controlado para que os processos cognitivos aconteçam sem maiores obstáculos. A instituição escolar, que tem como função proporcionar experiências sistematizadas de aprendizagem, constituiu-se em sua trajetória por ações marcadas por uma relação com o corpo de forma a docilizá-lo para o efetivo processo de “economia do tempo de aprendizagem” (Foucault, 1987, p. 126). Nesse sentido, objetivando o aprendizado da leitura, da escrita e dos conhecimentos teóricos, reduziu-se o espaço de expressão e subjetividade do corpo, tornando-o útil ao processo de escolarização.

Podemos afirmar que, em pleno século XXI, do ponto de vista não somente metodológico como também epistemológico, nossa escola ainda é fortemente cartesiana. Com isso, queremos dizer que a escola ainda concebe o conhecimento como um processo essencialmente mental, entendido como puramente racional, não obstante tenhamos já teorias que postulem algo além disso (Illeris, 2013). Apenas nesse ponto, podemos levantar uma questão assombrosa: a de que do processo de ensino-aprendizagem, sob a ótica da escola cartesiana, não participam nem os afetos, nem os corpos, sejam dos discentes, sejam dos docentes. Corpo e afeto simplesmente não detêm nenhum papel epistemológico relevante no processo de ensino-aprendizagem tradicional. E, quando entram em cena, fazem isso, ou ocupando o papel de obstáculo ao “verdadeiro” aprendizado, como ocorre com os afetos, ou ocupando um papel secundário, como é o caso dos corpos, vistos como artefatos mecânicos que funcionam como “suporte da mente”. No mais, afetos e corpos devem ser silenciados/paralisados para que a mente racional “trabalhe” (Barreto; Pelbart, 2023, p. 3).

É relevante pontuar que, mesmo com o advento das teorias educacionais críticas, que promoveram reflexões sobre os meios tradicionais de ensino, a escola continua a reproduzir essa lógica fragmentada do conhecimento, separando os processos intelectuais do corpo. Podemos destacar até mesmo a fragmentação das teorias críticas, que, embora apresentem uma visão humanista da educação por meio de uma perspectiva integral da vida humana, ainda repetem a compreensão de Educação Física como responsável por moralizar e domesticar o corpo para o desenvolvimento dos processos cognitivos. Tomamos a fala de Saviani (2019, p. 106) como exemplo dessa visão:

Ademais, penso que a pedagogia histórico-crítica tem algo a dizer também em direção oposta, incluindo, no âmbito da educação física, não apenas o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas também a capacidade de contenção do movimento físico. Trata-se, aqui, das exigências de contenção física colocadas pelo trabalho intelectual.

Em contraponto a essa visão da escola e da educação, as teorias críticas da Educação Física buscaram novos caminhos de construção de suas práticas orientadas por uma visão integral de corpo. Para entendermos esse movimento crítico da Educação Física, vale um breve resgate de sua construção histórica. A Educação Física, ao longo de sua trajetória, sofreu influências das mudanças paradigmáticas do pensamento filosófico sobre o corpo. Em um primeiro momento, influenciada pelas correntes de pensamento dualista, construiu um legado metodológico esportivizante e tecnicista, que contribuiu para a dicotomia corpo e mente. Com o surgimento de novas tendências que ampliaram a compreensão de corpo, essas metodologias e o próprio entendimento do saber ensinado pela Educação Física passou por

transformações (Darido; Rangel, 2005). Assim, as teorias críticas desses modelos pedagógicos tradicionais ofereceram uma concepção de educação mais humanista da área que observa o ser humano em sua totalidade.

É desse contexto que, em parte, emerge o Movimento Renovador em Educação Física, processo que alia, na especificidade do fenômeno, críticas ao esporte tradicional, às ideias e práticas higienistas, à militarização das aulas nos pátios e quadras escolares, ao que se supunha ser um sufocamento do corpo pela ordem disciplinar (Vaz, 2019, p. 3).

Por essas reflexões, nascem conceitos como “cultura corporal de movimento”, “cultura corporal” e “cultura de movimento”, uma visão culturalista da Educação Física que rompe o biologicismo tradicional da área (Kunz, 1998; Soares *et al.*, 1992). O ser humano, nessa perspectiva, é contextualizado, está inserido em uma cultura e, nesse sentido, produz um saber no qual o corpo é o centro da criação em suas interações. O ser humano, nessa visão, é biológico, cognitivo, afetivo e social.

Assim, parte dos esforços atuais da área tem seguido na direção de **redescobrir** a articulação entre corpo e linguagem, bem como promover práticas pedagógicas que apresentem o que Bracht (1999) denomina “movimento-pensamento”. Dessa forma, vale nos aproximar então da ideia de que os objetivos da Educação Física escolar, além de refletir sobre a origem histórica e as implicações culturais das práticas corporais na vida coletiva, podem também promover proficiência e aprofundamento dos movimentos corporais como códigos linguísticos das interações humanas e seguir no sentido de contribuir para uma educação estética, na qual “saber sentir” e conseqüentemente “saber se expressar” é uma dimensão do conhecimento indispensável para uma formação humanista.

Quando aprendemos a sentir, aprendemos a aprender, nos conhecemos no processo de aprendizado, como pontua Nóbrega (2010, p. 33): “A cognição emerge da corporeidade, da dinâmica dos processos corporais”. Os “saberes corporais” advindos de nossa corporeidade nos possibilitam traçar outros caminhos de ação em nossos cotidianos e conseqüentemente em nossas vidas. Oferece outros planos de visão sobre nós mesmos e novas rotas para reconstruir nossas experiências, nossos afetos e desafetos impressos em nossas histórias (corpos). Favorece um caminho para o cuidado de si e do outro.

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. A experiência vivida é fundamental para o conhecimento (Nóbrega (2010, p. 11).

1.5 O TEMA DA SAÚDE NA EJA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao analisarmos o documento das diretrizes curriculares da EJA, nota-se a discussão dos chamados “Temas Integradores”, conceituados nessas diretrizes como “[...] temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global [...]” (Vila Velha, 2021, p. 21,). São eles: cultura da paz; direitos e deveres das crianças e adolescentes; educação em direitos humanos; diversidade cultural, religiosa e étnica; educação das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; educação ambiental; trabalho, ciência e tecnologia; trabalho e relações de poder, ética e cidadania; gênero, orientação sexual, poder e sociedade; a educação em (e para) saúde; educação alimentar e nutricional. Diante desses temas, elencamos o tema da Educação em (e para) Saúde devido à sua aproximação histórica com a Educação Física. No campo desse tema integrador, há uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que apontam a Educação em Saúde como um caminho de aprendizado a respeito do processo saúde/doença.

No *Dicionário crítico de Educação Física*, o conceito de Educação em Saúde é esclarecido por Ivan Marcelo Gomes e Alex Branco Fraga através da reconstituição histórica do termo e como foi se formando em meio a disputas de forças político-ideológicas. De um lado, observam-se o cultivo de Educação em Saúde, que responsabiliza completamente o indivíduo, e o entendimento do processo de ensino e aprendizado das práticas de cuidado apenas como mera transferência de informações técnicas, executada racionalmente por parte dos profissionais de saúde. De outro, existe uma compreensão de Educação em Saúde que busca produzir junto à comunidade um conhecimento sobre/de/em saúde como fenômeno complexo que é determinado também pelas condições sociais, bem como visa à autonomia e à participação dos sujeitos na elaboração e concretização de políticas públicas em saúde.

Neste primeiro eixo destacam-se duas perspectivas que, como recurso heurístico, podem ser denominadas da seguinte forma: vertente “comportamentalista” e vertente “empoderadora”. A primeira vertente foca a

mudança de estilos de vida e fatores comportamentais, dando ênfase à aprendizagem sobre as doenças e os fatores de risco. Assim, perspectiva uma Educação em Saúde pautada na racionalidade científica e na crença cognitivista sobre a mudança de comportamentos. A outra vertente privilegia os aspectos sociais que constituem e afetam a saúde, contendo uma visão ampliada da promoção da saúde com foco nas políticas públicas e na intersetorialidade, bem como em ações comunitárias com o intuito de elaborar prioridades, planejamentos estratégicos e tomadas de decisão (Buss, 1999) (Gomes; Fraga, 2014, p. 230)

Com base nessa explanação, como seria desenvolver práticas pedagógicas sobre esse tema da Educação em Saúde nas aulas de Educação Física? Qual dessas vertentes nos ajuda a pensar as práticas pedagógicas da Educação Física sem cair na culpabilização do indivíduo ou em mera transferência de informações técnicas acerca das práticas de cuidado? Como podemos produzir encontros potentes nas aulas de Educação Física, nos quais os alunos podem refletir e, ao mesmo tempo, experimentar práticas de cuidado? Como a Educação Física escolar pode se (re) aproximar deste tema?

A disciplina da Educação Física teve sua inserção no ambiente escolar na década de 1920 por meio do discurso biomédico higienista. Sua presença no currículo escolar, em grande parte da história, foi relacionada com a manutenção do corpo saudável para o fortalecimento da nação (Bracht, 2019). O fato é que a Educação Física tomou outros caminhos epistemológicos e voltou-se ao longo dos últimos anos para a constituição de seu objeto de conhecimento que a justificasse como um campo de saber necessário no processo de formação humana, deixando de lado sua identidade de agente responsável por prevenir doenças (Bracht, 2019). Nessa direção, a Educação Física escolar criou um hiato pedagógico e epistemológico com relação ao tema da saúde, o que nos faz refletir sobre a necessidade da retomada desse tema. No entanto, levanta-se a seguinte questão: a partir de que perspectivas construiremos ações pedagógicas relacionadas ao tema da saúde?

Segundo Azambuja, Oliveira e Hunger (2016), ao analisarem pesquisas de mestrado e doutorado que investigaram a relação da Educação Física escolar e o tema saúde, o campo ampliou a visão com relação ao conceito reducionista de saúde, baseado em ações de cunho biologicista, avançando nas reflexões quanto à necessidade de ressignificar práticas descontextualizadas. No entanto, os autores apontam que também corremos o risco de seguir em uma teia conceitual utópica que nos distancia

pedagogicamente do tema e dificulta a delimitação, que, de acordo com Bracht (2019), é o desafio atual da área no que diz respeito à relação da Educação Física com a saúde: como a ampliação e a multiplicidade conceitual da saúde podem ser materializadas nas ações pedagógicas da Educação Física?

No âmbito da Educação Física escolar, embora ainda incipiente, o campo tem se movimentado no sentido de pensar — embora a partir de uma discussão mais pedagógica e epistemológica e ainda pouco didática — em possibilidades de ampliação do entendimento do conceito de saúde que supere a perspectiva biomédica [...] (Almeida; Oliveira; Bracht, 2016, p. 92-93).

Da mesma forma, Mantovani, Maldonado e Freire (2021) investigaram a produção científica na área da Educação e da Educação Física escolar no que diz respeito ao mesmo tema, e os resultados apontaram para a desvalorização e o desprestígio de pesquisas produzidas na área sociocultural e pedagógica da Educação Física, bem como a predominância de estudos sobre práticas pedagógicas que salientam a relação entre atividade física e saúde, cujos efeitos provêm das aulas de Educação Física.

Uma constatação do estudo é que o tema não tem sido discutido em periódicos classificados nos estratos superiores do WebQualis, o que mais uma vez evidencia a desvalorização das investigações produzidas pelos pesquisadores das áreas sociocultural e pedagógica da Educação Física, como resultado da política científica adotada no território brasileiro [...]. Sinteticamente, o principal foco dos estudos está nos conhecimentos relacionados com as implicações biológicas do exercício físico, reforçando uma visão reducionista e instrumental de saúde e de EFE, na qual as aulas do componente curricular são utilizadas para desenvolver a aptidão física dos(as) alunos(as) (Mantovani; Maldonado; Freire, 2021, p. 14).

Mesmo assim, os autores apresentam uma visão otimista e chamam a atenção para o fato de que algumas pesquisas já apontam aproximação com uma perspectiva mais ampliada de saúde e defendem que os professores e professoras precisam se apropriar da produção pedagógica e científica, em diálogo com a área da Saúde Coletiva.

Infelizmente, a maior parte dos estudos reserva aos(às) docentes o papel de executores de propostas construídas por pesquisadores e pesquisadoras. Às vezes, nem este lugar lhes é destinado. Nessa medida, se desconsidera a ação de professores e professoras na produção do conhecimento sobre sua prática, principal instrumento para transformá-la [...]. Com a perspectiva de propor um debate para a área, acreditamos ser propícia a aproximação entre a produção acadêmica da Saúde Coletiva e da EFE, na qual os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus

fatores de risco na população podem ser problematizados com os estudantes nas aulas do componente curricular na Educação Básica, evidenciando o caráter coletivo, social e complexo desse fenômeno (Mantovani; Maldonado; Freire, 2021, p. 15).

Dessa forma, sabendo o quanto é caro o resgate do tema da saúde para o campo da Educação Física escolar, além da necessidade de promover práticas de “cuidado de si” desses sujeitos da EJA e da relevância da “educação em e para a saúde” no documento norteador da EJA de Vila Velha, entendemos este estudo como produção e discussão atualmente pertinentes no âmbito das políticas públicas, bem como no campo profissional e acadêmico das práticas educativas em Educação Física.

Destarte, as práticas corporais escolhidas para a construção desta proposição pedagógica foram as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS). Além da longa experiência que possuo com esse conjunto de práticas, elas têm se mostrado como saberes/conhecimentos potentes para a produção de relações alegres e cuidadosas consigo e com o outro, como também possuem uma cosmovisão ou, nas palavras de Madel Luz (2013), uma “racionalidade médica”, diferente da hegemônica nos processos de promoção de saúde.

Além disso, se faz relevante justificar a escolha pelo conceito das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) ao invés do conceito das Ginásticas de Conscientização Corporal adotado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O primeiro ponto está relacionado ao tema da saúde, o qual já está implicado no conceito das PICS que nasce com o propósito de possibilitar uma nova relação de cuidado no processo de promoção da saúde, diferentemente do conceito de Ginásticas de Conscientização Corporal contido na BNCC, que, em nossa visão, é colocado no documento de uma forma generalista e pouco aprofundada. Contudo, reconhecemos a importância do conceito de Ginástica de Conscientização Corporal presente nas orientações curriculares, pois abre um leque de possibilidades ao desenvolvimento do tema da ginástica na escola.

De outra forma, as PICS possuem um debate aprofundado com relação ao tema da saúde, que supera a visão patogênica e caminha ao encontro da visão ampliada de saúde defendida neste trabalho. Além disso, é sabido que o tema da saúde se apresenta confuso e marginalizado na BNCC, mesmo sendo citado 45 vezes ao longo

do texto e 12 vezes no trecho que trata da Educação Física, conforme apontam Cruz e Mendes (2019, p. 3).

Quanto ao embasamento teórico, pouco se percebe, ou não existe, a constatação de estudos científicos que permitam a outorga de uma ideia de saúde dentro da Base. Tal fato não permite observar com lucidez um posicionamento concreto no documento a respeito do que se pretende compreender a respeito da temática. Os autores não demonstram um consentimento daquilo que se entende por saúde, sendo possível perceber um grande retrocesso aos estudos que se vêm desenvolvendo na comunidade científica e às compreensões de saúde da majoritária parcela dos profissionais em educação física, conforme demonstrado dentre todo corpo dos textos da Base (Cruz; Mendes, 2019, p. 4).

Assim, como produzir práticas pedagógicas que despertem um olhar sensível para os corpos? É possível que as PICS nos ajudem a fazer essa ponte? Como as PICS podem contribuir na construção de práticas pedagógicas que facilitem esse contato mais profundo e cuidadoso consigo mesmo nesse contexto da EJA, visto que compreendem cosmovisão e racionalidades diferentes das práticas de cuidado em saúde vigentes? De que forma elas podem nos ajudar a refletir sobre os processos de saúde/doença de maneira ampliada na escola, sem cair na culpabilização do indivíduo, mas, pelo contrário, oferecendo ao sujeito recursos e liberdade para escolher, pensar seus direitos, sua participação e autonomia nesse processo? Como as PICS podem facilitar a compreensão dos processos de aprendizado para além da dicotomia corpo e mente?

1.6 PROBLEMATIZAÇÃO, PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A partir dessas reflexões, a problematização que este estudo deseja tratar está pautada nos seguintes questionamentos: como construir aulas de Educação Física que potencializem a sensibilidade na direção de produzir o “cuidado de si” na EJA? Como propor uma educação que promova aprendizados nos quais os processos de sentir e pensar estão articulados com o processo de se movimentar? Como propor práticas pedagógicas na EJA, orientadas por uma visão ampliada de saúde que caminhe na direção da autonomia dos sujeitos?

No que diz respeito aos referenciais teóricos que nortearam este trabalho, nos inspiramos na filosofia, especialmente nos conceitos levantados por Spinoza, para

pensarmos corpo e afetos, com vistas a ampliarmos a concepção reducionista de separação do corpo dos processos cognitivos ou de subordinação do corpo à mente. Seguindo o mesmo viés de superação, buscamos como fundamentação teórica para pensar o tema saúde no contexto deste trabalho o diálogo com duas estudiosas da área da Saúde Coletiva, Madel Luz e Yara Maria de Carvalho, as quais propõem as práticas corporais em uma perspectiva que engloba a alegria, a arte, os vínculos afetivos e especialmente o “cuidado de si”. As pesquisadoras contribuem para este trabalho na medida em que pensam e investigam as práticas corporais como potentes conhecimentos na produção de saúde em uma perspectiva que supera a relação biologicista entre atividade física e saúde. Sugerem também uma visão filosófica e sociológica para o desenvolvimento de práticas em saúde de forma a potencializar a relação do sujeito com seus processos de cuidado na via da autonomia, da ética, da satisfação, da afetividade e da sensibilidade dos encontros com o próprio corpo e o corpo do outro. Além disso, Luz (2013) nos ajuda a compreender as diferentes formas de saúde presentes nas práticas de promoção da saúde e nos inspira a propor diferentes caminhos práticos de cuidado em saúde. As práticas pedagógicas que serão apresentadas aqui são uma proposta de integração dessas diferentes visões de saúde apontadas por Luz (2013) em diálogo com a visão dos alunos e, dessa maneira, escolhemos não excluí-las, mas trabalhar com a potência desses modelos no encontro pedagógico.

Apresentaremos em seguida o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, juntamente com a proposição do recurso educacional. Na sequência, traçamos o percurso investigativo com a descrição dos pressupostos teórico-metodológicos que nos orientaram neste processo, assim como o campo de pesquisa, as etapas da investigação, os instrumentos e as estratégias metodológicas. Logo após, desenvolvemos o diálogo com as perspectivas conceituais descritas que orientaram esta trajetória, fazendo um esforço de articulação com os temas e a visão dos alunos. Por fim, apresentamos a sistematização das ações pedagógicas em forma de cronograma e planos de ensino, bem como o desenvolvimento das intervenções com suas análises e as considerações finais.

1.7 OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Construir experimentações corporais, fundamentadas pelas Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), que favoreçam uma educação sensível para a produção do “cuidado de si” na Educação de Jovens e Adultos de uma escola do município de Vila Velha.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear o que os alunos compreendem como sendo corpo e saúde;
- mapear as experiências corporais dos alunos;
- propor uma unidade didática com o tema da saúde norteadas pelas PICS;
- analisar/acompanhar os processos/efeitos das experimentações corporais produzidas com os alunos.

1.8 RECURSO PEDAGÓGICO

Como proposta de recurso pedagógico, foi produzido um caderno didático para ferramenta de estudo dos docentes de Educação Física da EJA. O material contém as propostas desenvolvidas na pesquisa com uma curta introdução teórica do trabalho, cronograma e planos de aula. Além disso, apresentamos alguns registros de cada intervenção que desenvolvemos durante a pesquisa. A produção desse material teve como objetivo contribuir para a produção didático-pedagógica da Educação Física na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO

Este estudo tem como orientação do percurso investigativo uma concepção de metodologia que esteja aberta ao diálogo constante com a realidade em que a pesquisadora está envolvida. Inspiramo-nos na proposta da “pesquisa-ensino” (Zaidan; Ferreira; Kawasaki, 2018) e da pesquisa cartográfica, as quais compreendem pesquisa como “acompanhamento de processos” (Barros; Kastrup, 2009, p. 53). Nessas perspectivas, entende-se que a pesquisadora ou o pesquisador estão sempre implicados no processo de investigação.

O campo de pesquisa ou “plano”, como é denominado no método cartográfico, é uma realidade dinâmica e múltipla, por isso não se deve ter a pretensão de aprisioná-la em caixas metodológicas. O método de pesquisa é produzido na própria caminhada. As ferramentas metodológicas são utilizadas de acordo com os processos, não como uma meta constituída *a priori*. Isso não significa deixar com que o percurso corra solto.

Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (Passos; Kastrup; Escóssia, p. 11).

As ferramentas presentes nessas caixas metodológicas estão a serviço de potencializar os processos investigativos, com vistas à produção de dados em composição com o campo ou “plano”, o qual, no próprio ato da pesquisa, vai se transformando, ou seja, a pesquisa já é uma prática que promove mudanças no campo, pois o próprio ato de pesquisar é uma forma de produzir conhecimento. Assim, a lógica “conhecer para transformar” se inverte em “transformar para conhecer” (Passos; Barros, 2009, p. 18). Nesse sentido, a trajetória da pesquisa, bem como as estratégias e os instrumentos serão traçados de acordo com as demandas que a própria realidade apresentar.

Ademais, o percurso metodológico inspirado na cartografia funcionará como um mapa que pode nos dar “pistas”, mas não se fecha no formato 2D, como uma representação; pelo contrário, flui com os limites e as possibilidades da realidade. É um modo que “organiza os fluxos”, propondo-se a acolher até mesmo as “infidelidades do meio”.

Sobre a análise de dados em cartografia, vale ressaltar que, em primeiro lugar, precisamos compreender o sentido de “dado”. Pela perspectiva tradicional de pesquisa, o “dado” é algo que nos é evidenciado ao final do processo de investigação pela aplicação de instrumentos e procedimentos metodológicos, permitindo o conhecimento do objeto. No caso da análise em cartografia, o processo de pesquisa produz efeitos sobre a realidade, descobrindo realidades que ainda não estavam dadas, que foram produzidas pelo processo de pesquisa (Barros; Barros, 2013). Nesse sentido, no método cartográfico, esses efeitos são analisados constantemente ao longo da investigação, promovendo um rearranjo da realidade, ou seja, do campo de pesquisa. Segundo Barros e Barros (2013, p. 374),

[...] a cartografia se compromete de maneira significativa com a análise do processo de pesquisa a ser empreendido, ainda que tal análise não se exerça sobre dados, isto é, sobre uma objetividade tida como independente da própria pesquisa.

Assim, a questão da análise em cartografia não lança mão de procedimento de análise especificamente, já que a própria análise é um processo inerente a qualquer técnica ou procedimento utilizado na pesquisa. A análise acompanha toda a investigação. Em cartografia, ela é sempre análise de implicação, pois entende-se que o pesquisador está sempre envolvido, não há neutralidade na produção do conhecimento, isto é, não se entende o sujeito separado do objeto, o pesquisador diferente do pesquisado, uma vez que esses elementos estão em composição no campo de pesquisa.

Ela não é uma etapa a ser realizada apenas ao final do processo, na qual o material de campo poderia ser, enfim, compreendido. A atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações. Por isso, em cartografia não há uma separação entre as fases de coleta e análise; tal atitude subentende também algum tipo de separação entre o objeto e o sujeito que o conhece. Como consequência de separar radicalmente a análise da dita ‘coleta’ do material de campo, há a caracterização da análise como um procedimento de decomposição em relação ao sentido, isto é, como um meio de determinar onde se localiza o sentido obtido ao final do processo — se no mundo objetivo ou na subjetividade do pesquisador (Barros; Barros, 2013, p. 378).

2.1 O CAMPO DE PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido com a Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) “Senador João de Medeiros Calmon”, instituição da Prefeitura de Vila Velha,

onde é oferecida a modalidade EJA, de segunda-feira a quinta-feira, no horário noturno, de 18h a 22h.

A UMEF “Senador João de Medeiros Calmon”, situada no Parque das Gaivotas, foi inaugurada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 22 de fevereiro de 1999. A escola faz parte da rede municipal de ensino de Vila Velha e possui 1.600m de área construída, numa área de 10.900m de propriedade da comunidade residente nos condomínios do Parque das Gaivotas, que foi doada à Prefeitura para a construção da escola.

Não foi encontrado o ano de inserção da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, nem mesmo a justificativa, porém, em diálogo rápido com a direção, fui informada de que a escola tem a modalidade EJA desde a sua criação. Mesmo assim, não há referência curricular da EJA no PPP da instituição, como também da Educação Física nessa modalidade.

A escola possui uma estrutura ampla, com quadra coberta, campo gramado, campo de areia, piscina, sala de música, sala de recursos multifuncionais, auditório, sala de informática, biblioteca, refeitório, além do pátio e das salas de aula. Para as intervenções, utilizamos apenas o auditório e a sala de recursos multifuncionais, conforme registros da fachada da escola e dos dois espaços utilizados.

A turma participante da pesquisa era do 1º segmento (1º ao 4º ano), dividida em duas turmas de 1º e 2º ano e 3º e 4º ano. As duas turmas juntas possuíam em média 30 estudantes, com idade entre 16 e 70 anos. A expressão “em média” é utilizada porque a modalidade da EJA tem uma rotatividade constante de estudantes, ou seja, os alunos se matriculam e evadem com frequência. Dessa forma, esse número foi dinâmico ao longo do processo investigativo. Desses 30 estudantes, 12 concordaram em participar efetivamente da pesquisa. Em outras palavras, concordaram em serem entrevistados e autorizaram o registro e a publicação de imagens e áudios. Desses 12 estudantes, alguns trocaram de escola, se afastaram por questões de saúde etc.

Além disso, vale ressaltar que a escola oferece uma aula de Educação Física por semana, que dura em média 40 minutos. Essa questão do tempo de aula foi um fator

que influenciou o processo de construção das práticas pedagógicas e, por isso, vale esclarecer que, por conta do curto tempo de aula, fizemos um acordo com a escola para que as aulas pudessem acontecer quinzenalmente e fossem blocadas, ou seja, duas aulas juntas, uma seguida da outra. Dessa forma, os encontros foram desenvolvidos em uma hora e 20 minutos, o que facilitou o desenvolvimento das intervenções. Mais adiante, entraremos em detalhes sobre essa etapa.

Figura 1 – Fachada da escola pesquisada



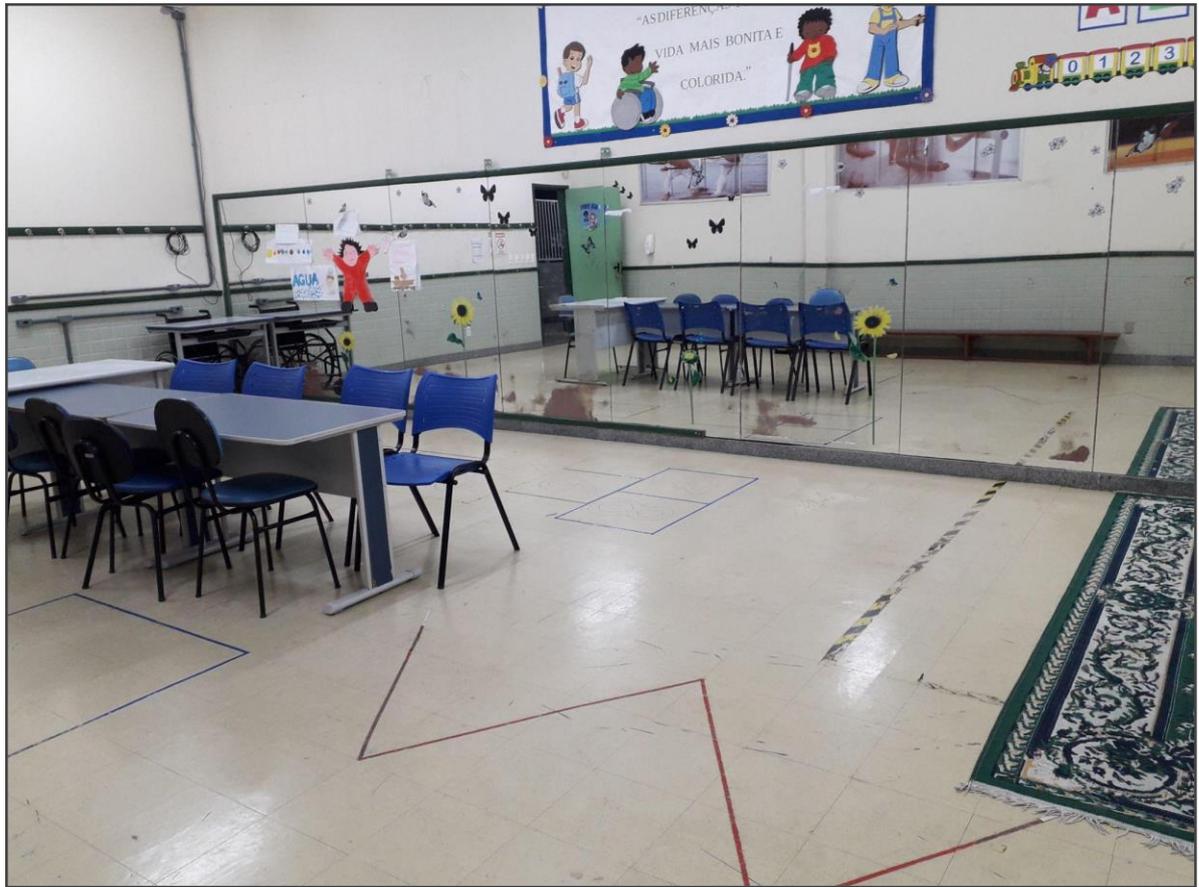
Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 2 – Auditório da escola pesquisada



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 3 – Sala de recursos multifuncionais da escola pesquisada



Fonte: Acervo da autora (2023).

2.2 AS ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no período de março a outubro de 2023, no horário noturno, quando foram realizadas 16 intervenções no total, com encontros que aconteceram quinzenalmente, nas quartas-feiras, no horário de 18h a 19h20min. As entrevistas e uma roda de conversa aconteceram em horários fora das aulas de Educação Física, que foram combinados com os sujeitos da pesquisa, levando em consideração suas necessidades pessoais e coletivas, sem causar qualquer forma de prejuízo em seus estudos. Outras rodas de conversa foram desenvolvidas ao longo das aulas, como o processo de avaliação. Seguem as etapas da pesquisa:

- 1ª etapa: rodas de conversa durante três aulas, registros e análises para desenvolver as intervenções subsequentes;
- 2ª etapa: apresentação do projeto de pesquisa à comunidade escolar, convite aos estudantes das turmas e levantamento dos sujeitos participantes;

- 3ª etapa: realização das entrevistas;
- 4ª etapa: desenvolvimento das experimentações corporais que foram registradas em fotos e vídeos, rodas de conversa para compartilhamento de impressões e avaliação;
- 5ª etapa: apresentação dos resultados produzidos aos sujeitos participantes e comunidade escolar.

2.3 AS ESTRATÉGIAS E OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem como proposta o desenvolvimento de experimentações corporais sensíveis nas aulas de Educação Física, que tiveram como referência as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS). São elas: terapia comunitária integrativa, massagem, *hatha yoga*, meditação, *tai chi chuan*, bioenergética, dança circular, biodança e aromaterapia. Essas práticas são conhecidas por permitirem que o sujeito se relacione com seu corpo de maneira a provocar sua sensibilidade e se aprofundar em aspectos relacionados ao campo dos afetos.

Como estratégia metodológica, iniciamos o processo de conhecer os sujeitos participantes da pesquisa ao longo das três primeiras aulas de Educação Física que aconteceram quinzenalmente, ou seja, levamos dois meses para finalizar essa etapa. O objetivo desse primeiro momento foi tomar conhecimento dos sentimentos, das emoções, dos pensamentos, dos anseios e das sensações que o grupo apresentava com relação às suas realidades e ao que esperavam das aulas de Educação Física.

Após o projeto ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, ao final de março, realizamos uma apresentação da proposição da pesquisa, em formato de *slides*, no auditório da escola. A apresentação teve como conteúdo os objetivos da pesquisa, os aspectos éticos relacionados aos possíveis riscos e benefícios, bem como as práticas corporais que foram oferecidas. A pedagoga, a coordenadora do turno e as professoras das turmas estavam presentes. Em seguida, fizemos o convite para os estudantes.

Figura 4 – Apresentação do projeto na EJA



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 5 – Apresentação de slides



Fonte: Acervo da autora (2023).

Os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa se deram pela autorização e pela vontade de participar do processo de investigação. Foram levados em consideração os seguintes elementos: 1) ser estudante da modalidade EJA; 2) idade igual ou acima de 18 anos. Os critérios de exclusão dos participantes se deram nos seguintes casos: 1) recusa ou solicitação para não participar da pesquisa; 2) idade abaixo de 18 anos; 3) baixa assiduidade nas aulas de Educação Física.

Com relação aos instrumentos metodológicos para a produção dos dados da pesquisa, optamos pelo questionário socioantropológico para traçar o perfil dos estudantes no sentido de conhecer seus contextos e suas histórias, na medida em que a pesquisa trata de aspectos relativos ao campo social. Esse questionário foi utilizado como roteiro de entrevista. Também lançamos mão de questionário relativo às experiências corporais e o que os participantes pensam sobre corpo e saúde, no sentido de produzir uma avaliação diagnóstica sobre suas relações com esses dois temas. Esses questionários também foram transformados em roteiro de entrevista. Cabe um destaque para o tempo das entrevistas, que tinham a previsão de acontecer em 30 minutos, mas muitas delas levaram mais de uma hora.

Como forma de captar detalhes de gestos, olhares, tons de voz e expressões durante as experimentações, fizemos uso de registros audiovisuais, bem como de rodas de conversa orientadas por meio de roteiro previamente planejado, para acompanhar o processo conjuntamente à visão dos participantes. As imagens e os áudios foram analisados pela pesquisadora e fazem parte do produto educacional.

Além disso, utilizamos o diário de campo para apreender as observações e as próprias reflexões da pesquisadora sobre as experimentações produzidas com os alunos, quais suas impressões sobre os efeitos e as implicações no campo de pesquisa. Esses registros foram produzidos impreterivelmente ao final de cada encontro com os estudantes. Para avaliação dos efeitos das intervenções, foram realizadas rodas de conversa ao final das aulas e final do bimestre. Os modelos dos questionários, do roteiro das rodas de conversa, da entrevista e do diário de campo estão ao final do texto como apêndices.

2.4 OS SUJEITOS DA EJA E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No ano de 2022, iniciei o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desde o início foi desafiador pelo fato de, em uma mesma turma, haver alunos com idades diferentes. A EJA não tem a mesma especificidade do Ensino Fundamental e Médio, e nesse sentido, suas práticas pedagógicas não podem seguir a mesma lógica. Apesar de recebermos muitos jovens, a condição na qual eles estão na escola não é a mesma do aluno desses níveis de ensino, que, em sua maioria, seguiu com os estudos sem interrupção. Grande parte dos alunos jovens que chegam à EJA já passaram por muitas reprovações e não podem mais completar os estudos de forma regular.

O que corpos reprovados nos percursos escolares perguntam à cultura segregadora escolar quando voltam à EJA? Entender essas linguagens, interrogações dos corpos exige aprender a ler os corpos, suas linguagens. Seus olhares tão faltantes. Interrogantes (Arroyo, 2017, p. 354).

Há também os alunos que nunca pisaram na escola. A maioria não frequentou ou interrompeu os estudos por precisar trabalhar e não foram estimulados a trilhar o caminho do conhecimento; pelo contrário, vários alunos relatam que foram desencorajados, perderam o interesse, e hoje buscam esse sonho atravessado por medos e preconceitos. Nas entrevistas com os alunos, contatamos que dos 12 alunos entrevistados, 9 não estudaram no tempo regular pois não tiveram oportunidade e precisavam trabalhar. Seguem abaixo algumas falas desses estudantes quando foram questionados sobre o motivo de estarem frequentando a EJA:

Não tive oportunidade, quando era jovem, quando era criança, eu morava na roça. Então eu não tive oportunidade de estudar. Aí depois veio meus filhos, casei muito nova com 16 anos. Aí fui criar a minha família. Depois de tudo criado, que eu vim frequentar o EJA agora. Essa foi a oportunidade que eu tive (Aluna A1).

Eu também, morava na roça, nunca estudei. Depois que eu passei a ficar em casa sozinha que eu vim pra escola (Aluna A2).

Eu não estudei porque meu pai me tirou do colégio com 9 anos, 10 anos praticamente, no começo, fiz só até a terceira série, mudou de cidade, depois repeti de ano porque não tinha apoio, meu pai me tirou pra gente trabalhar na roça (Aluna O).

Eu também. Agora minha mãe, eu tinha 7 anos, com a diretora de escola ela falava, tinha os dois filhos que cantava na noite, que era cantor, ela falava comigo 'se você arrumar a cozinha você vai, se você não arrumar e se

os meninos não acordar você não vai não' eu nunca ia...pra escola
(Aluna L1).

Porque fui tirada da escola com 12 anos, porque morava em outra cidade, no estado do ES mesmo. Só que nesta cidade era onde eu estava estudando, me tiraram da casa de onde eu estava e me trouxeram para São Mateus. Só que chegando em São Mateus me atiraram na rua e eu não tive oportunidade para estudar (Aluna L2).

Além desse público, tinham os alunos que violaram as leis. Ou seus direitos foram violados antes? São jovens e adultos que estão vivendo em liberdade assistida, ou seja, a violência é um tema que está presente de forma visceral neste contexto escolar. É preciso abrir um parêntese e ressaltar que, no início da pesquisa, na fase diagnóstica, esse último grupo de alunos que apresentei, os quais moram nas casas de passagem cumprindo um período em liberdade assistida, passou por um processo de afastamento da escola devido a questões de conduta. Dois desses alunos apresentaram interesse em participar das intervenções relacionadas à pesquisa. Os alunos estiveram presentes nas duas primeiras aulas diagnósticas e chegaram a assistir à apresentação do projeto. Em seguida, na mesma noite, manifestaram interesse para a coordenadora em participar da pesquisa, mas, logo na semana seguinte, o grupo já não estava mais no ambiente escolar. Passaram a fazer apenas atividades à distância.

Posto isto, notamos que a instabilidade e a rotatividade dos alunos é algo constante na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Para os alunos estarem na escola, eles precisam superar muitos obstáculos sociais. A EJA é uma modalidade da educação que recebe pessoas com seus direitos negados muito antes de chegarem à escola. São vidas marcadas por violência e negligência social, o que fragiliza o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o sem profundidade e continuidade didática. No caso da Educação Física, essa fragilidade das ações pedagógicas e do aprendizado se agrava ainda mais, pois as aulas acontecem apenas uma vez por semana, em uma média de tempo de quarenta minutos.

A turma com a qual foi produzida a pesquisa era composta em média por 30 sujeitos com faixa etária entre 16 e 70 anos. Especialmente nessa turma, havia poucos jovens. Apesar do fenômeno crescente de uma “juvenilização” da EJA, o 1º segmento (1º ao 4º ano), no qual teoricamente os alunos estão em fase de alfabetização, ainda recebe sujeitos adultos e idosos que têm o sonho de ler e escrever e que não frequentaram

a escola. Assim, o público que faz parte desta pesquisa não se encaixa nesse processo de juvenilização. Existem diferenças entre os alunos que não acompanharam o ensino regular e precisaram ser transferidos, os quais em grande parte são encaminhados para o 2º segmento (5º ao 8º ano), daqueles que frequentaram a escola quando eram pequenos, mas precisaram parar para trabalhar. A juvenilização da EJA está de fato acontecendo, mas os dois segmentos não estão passando pelo mesmo fenômeno e isso impacta diretamente na forma como os docentes irão elaborar a composição curricular e as intervenções pedagógicas.

3 A RELAÇÃO COM O CORPO E A SAÚDE: DIÁLOGOS ENTRE OS SUJEITOS DA EJA E AS TEORIAS

Em uma das primeiras aulas de 2022, escutei a seguinte fala de uma aluna: *“Mas eu tenho calo nos pés, como eu vou fazer?”*. O corpo da EJA é um corpo heterogêneo, é o corpo da diversidade de gênero, étnico-racial e fruto da desigualdade social. É o corpo do trabalho ou já nascido do trabalho e da pobreza. É o corpo que vive a violência e as marcas cotidianas da corrupção. É o corpo daquele que vai para a escola à noite a pé, de ônibus ou de bicicleta. É o corpo que não produziu tantos afetos alegres em grande parte de seus encontros com outros corpos, mas que trabalhou desde os seus oito anos de idade, que lavrou na roça, que limpou 14 quartos da casa “dos outros”, que cuidou dos filhos “dos outros”, é o corpo que levou para a escola os filhos “dos outros” com o desejo oprimido por esses “outros” de ir para a escola. É um corpo-sujeito-sujeitado pelas condições precárias de um país construído na base da exploração:

Suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem-trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida. Explorada desde a infância (Arroyo, 2015 *apud* Arroyo, 2017, p. 56).

3.1 A RELAÇÃO COM O CORPO NA EJA

Neste tópico, apresentamos as impressões dos alunos sobre corpo e a relação que estabelecem com seus próprios corpos em diálogo com a perspectiva de Spinoza. O filósofo nos ajuda a pensar uma forma de nos relacionarmos com o corpo de modo que não seja apenas um contato com estruturas mecânicas que devem ser corrigidas ou negadas, mas com “o que pode o corpo”, a fim de tornar a vida um exercício contínuo de liberdade que busca compreender os graus de potência dos afetos na experiência humana. O que dos afetos e dos desejos nos tornam potentes? Muitas das respostas a seguir demonstram as experiências descritas anteriormente, marcadas por contextos de escassez e degradação da vida sendo sublimadas por meio de sistemas de crenças.

Quando os participantes entrevistados foram questionados sobre o que é o corpo, alguns responderam à questão a partir do paradigma corpo-máquina, corpo como junção de partes, como ferramenta e como objeto com defeitos que já não tem mais serventia. Apenas uma aluna destaca os aspectos sensíveis/afetivos de forma a valorizar o corpo para além de estruturas mecânicas:

*Corpo pra mim é uma **ferramenta humana**, uma **armadura**, só (Aluno A).*

***Nós somos uma máquina**, nós precisamos de tudo né, ter uma boa alimentação, exercício (Aluna MJ).*

*Corpo pra mim é **o que a gente tem, cabeça, braço, perna**, isso aí pra mim é que é o corpo, eu acho que é (Aluna L2).*

*Ah minha filha, meu corpo já é um corpo do bem cansado, que nem diz o outro, já é uma carcaça. Vai juntando tudo. **Só tem problema de junta. Junta tudo e joga fora** (Aluna A2).*

*É uma junta de, é uma **estrutura de ossos, carnes, nervos e mente, cabeça, um sentimento**, não, é uma forma assim de, aí não sei, sinceramente, não sei expressar o que seria. Uma estrutura que a gente tem, **como se fosse uma máquina que a gente tem que cuidar, dando nutrição nele de todas as formas, alimentação, amor, carinho, atenção**, pra ter uma estrutura assim mais firme e tranquila (Aluna O).*

Nesse sentido, a concepção de Spinoza nos serviu como contraponto a essa visão reduzida do corpo que grande parte dos alunos apresentou. Assim, faz-se necessário conhecermos com mais profundidade a perspectiva do filósofo.

Segundo Spinoza, Deus ou Natureza é substância (una), “[...] aquilo que existe em si mesmo e por si mesmo é concebido, isto é, aquilo cujo conhecimento não tem necessidade do conhecimento de outra coisa” (Spinoza, 2023, p. 17). Deus ou Natureza é substância que se desdobra em infinitos atributos, ou seja, se apresenta de infinitas maneiras, em diversas modificações de si em um movimento constante de autoprodução, constituindo fluxo permanente de criação. Para o pensador, os corpos são modificações do infinito atributo extensão. “Por corpo compreendo um modo que exprime de uma maneira definida e determinada, a essência de Deus, enquanto considerada como coisa extensa” (Spinoza, 2023, p. 51), ou seja, corpo é uma modificação da substância extensa. É substância corpórea concebida como matéria afetada de diversas formas, em aparente e suposta divisão:

Para Spinoza, Deus — ou a natureza — é causa de todas as coisas, no mesmo sentido em que se diz que ela é causa de si mesma. Em outras palavras, quando os atributos essenciais da substância se expressam, eles

não estão criando os seres, mas modulando-se, transformando-se, produzindo a si próprios, em um movimento autopoiético no qual Deus afeta a si próprio: as coisas do mundo são a expressão imediata e imanente das afecções da natureza por si própria. Ora, as coisas da natureza existem todas ao mesmo tempo, de onde se deve dizer que ela é potência infinita de afetar a si e produzir a si a partir de outro modo existente em ato e simultaneamente: caráter multiplicatório do divino (Yonezawa; Silva, 2018, p. 5).

Dessa forma, Spinoza pensa o ser humano como um modo de ser dessa substância, que é expressão/modificação de dois desses infinitos atributos da Natureza: pensamento (intelecto) e extensão (corpo).

Logo, o ser humano é um dos modos existentes, uma modificação dos atributos extensão e pensamento da Natureza naturante, cuja essência exprime sua natureza de uma maneira certa e determinada e traz consigo o esforço de perseverar, ou *conatus*, que, no ser humano, Espinosa denomina desejo (Barreto; Pelbart, 2023, p. 6).

Assim, a concepção do filósofo nos apoia nessa maneira de pensar os corpos como o próprio fluxo desejante — *conatus* — ou, como Barreto e Pelbart (2023) denominam, “esforço de perseverar”, afetando-se e modificando a si mesmo. Diante disso, anunciamos novamente a pergunta de Spinoza: “O que pode um corpo?”. Considerando corpos fragilizados, como se mantém de pé? De fato, apenas um movimento poderoso como o desejo é intenso o suficiente em manter esses corpos persistentes em existir e viver. Sendo máquinas, sem desejo, sem afetos, já estariam então quebradas. Se somos máquina, como bem define Deleuze e Guattari (2010), somos então “máquinas desejantes”.

[...] Enquanto modo, isto é, enquanto grau da potência de criação da Natureza naturante, o humano é um ser desejante, força igualmente criadora, capaz de variar, modificar e se modificar e construir a si mesmo, desde que ligado à sua essência, isto é, à potência infinita de criar. Decorre daí uma antropologia vitalista, cuja natureza criadora pode fazer dos encontros com os demais uma experiência de modificação de si e do mundo, produzindo singularidade (Barreto; Pelbart, p. 6).

Basta ver a fala do aluno que segue abaixo, na qual expressa o corpo como base da vida, reconhecendo sua importância nos encontros, como produtor de fluxos afetivos, de expressão de intensidades em potências de graus maiores ou menores,

*O corpo é um órgão que a gente tem, que a gente tem que ter muito carinho por ele, porque a gente depende dele. **Cuidado, a saúde, cuidado com os afazeres. Fazer as coisas dentro da coisa cabível. [...] O corpo é tudo. O que eu sou sem meu corpo? O corpo pra mim é tudo. Se eu sou feliz é por causa do meu corpo, se eu sou triste é por causa do meu corpo, se eu cheguei onde eu cheguei hoje,***

sem estudo nenhum, eu devo isso a meu corpo. Comecei muito novo, e eu tive que fazer muito esforço físico. Eu por exemplo, comecei a trabalhar em obra aos 14 anos de idade de ajudante de pedreiro, numa época que não existia equipamento igual hoje [...]. **O corpo pra mim é, eu não vou dizer que ele me inteira, acho que eu inteiro o corpo** (Aluno H).

Além disso, também aparece a visão espiritual/religiosa juntamente com a relação corpo e saúde:

O corpo da gente é um templo, ou seja, a gente precisa cuidar, a gente sempre precisa estar cuidando, a gente depende muito dele, então a gente precisa cuidar bem pra ele poder né, já pensou nossas perninhas carregando o corpo, tem que tá forte (Aluno M).

Bom, **primeiramente Deus nas nossas vidas né,** e eu acho que **o corpo é a base de tudo pra gente, que sem o corpo a gente não somos nada,** uma boa alimentação, educação física, se alimentar bem, e é isso aí, **tem que ter saúde em primeiro lugar pra gente ter o corpo saudável** e poder ter as coisas que a gente precisa né. Ter a mente descansada pra me ir pra escola, pra me estudar bem, aprender bem, é isso aí (Aluna S).

O corpo pra mim, faz parte da vida da gente, porque nós relacionamos com outra pessoa, que é com namorada, que é com abraços, porque, um abraço sem corpo não existe, então quer dizer. Agora tem gente que usa o corpo pra fazer tatuagem, que eu não gosto de forma alguma, não tenho coragem de fazer isso, porque **Deus deixou tudo pra nós no corpo, Ele fez o corpo, ele tirou do corpo do homem pra fazer a mulher. Então quer dizer, sem o corpo nós não somos nada.** Então nós vivemos para o corpo. Ele é importante também (Aluno C).

Sobre a visão religiosa, ela foi uma constante em todas as intervenções. Grande parte das falas dos alunos eram marcadas por essa “presença de Deus”. Diante disso, poderíamos agir de três formas: ignorando essas afirmações, relegando-as apenas ao campo da crença; concordando e reafirmando-as; levando um olhar sensível sobre elas. Para isso, lançamos mão do conceito de Deus ou Natureza da teoria de Spinoza, que nos serviram como lentes nessa relação entre conhecimento e crença, sem perdermos de vista o acolhimento, juntamente com a possibilidade de criação de novas perspectivas. No mesmo bojo, quando perguntamos sobre a dança, duas alunas disseram gostar de dançar e citaram a religião como impedimento para fazerem essa prática corporal:

*Amo, mais não posso mais **por causa da igreja*** (Aluna L2).

*Amo, só que hoje eu não posso mais, porque **a minha religião não permite*** (Aluna S).

Perante o exposto, podemos pensar o quanto as instituições sociais, nesse caso a religiosa, ainda agem coibindo as necessidades humanas com a prerrogativa de

conter as paixões e os vícios, tolhendo o corpo de expressar-se, de manifestar-se em suas potencialidades. Ao invés de aprendermos a lidar com os afetos, descobrir suas causas e nos tornarmos mais íntimos deles a ponto de nos sentirmos livres para senti-los, preferimos negá-los e relegá-los à sombra à custa de nossa liberdade, acreditando estarmos mais próximos de uma pureza ou beatitude que, na realidade, nos torna ainda mais distantes de nós mesmos. De acordo com Spinoza, por meio da interlocução de Chauí (2020, p. 14),

A liberdade não se encontra na distância entre mim e mim mesma, distância que, usando a vontade, eu procuraria preencher com algo que não sou eu mesma, isto é, com o objeto de uma escolha posto como um fim. Ao contrário, a liberdade é a proximidade máxima de mim comigo mesma, a identidade do que sou, do que sinto, do que penso e do que posso. Necessidade é o que brota internamente da natureza de um ser, constituindo sua essência como um ser singular que, por si mesmo e em si mesmo, exprime sua potência de existir e de agir. Quando um ser humano age em conformidade com as disposições internas que definem sua natureza, sua essência e sua potência, isto é, quando o que ele pensa, sente, deseja e faz não é causado por forças externas que o coagem nesta ou naquela direção, mas é determinado internamente pela força de sua própria natureza, então é livre (p. 14).

Em lugar de se opor à necessidade, a liberdade se opõe à passividade, ao poder de causas externas sobre alguém que se deixa determinar por elas em vez de determinar-se a si mesmo pela necessidade interna de sua natureza.

Seguindo com as entrevistas, ao perguntarmos sobre como se sentiam com relação ao próprio corpo, boa parte dos alunos responderam sobre essa relação ser marcada por dores, cansaço e limitações físicas. Dos 12 alunos entrevistados, sete alunos possuíam alguma queixa com relação ao seu corpo, como também os alunos que não participaram das entrevistas, mas comentavam de suas condições físicas durante as aulas:

Meio cansado, meio reclamão, meio reclamão. Joelho, tava todos os dois esses dias, tava tudo danado. Inchou um, aí melhorou o daqui passou para o de cá, tanto que segunda-feira eu nem vim. Tava com o joelho desse tamanho, grossão. Tomei um remédio...aliviou um pouco, tô passando alecrim com álcool que é bom, né. Toda noite eu passo. Mas assim, dói aqui, dói ali, passou dos 50 né, sempre vem uma dorzinha aqui e outra ali. Mas por enquanto, é só isso mesmo. Por causa da idade né, a idade chega, vem o pobrema (Aluno A1).

Ah, **um dia dói tudo**, outro dia já não. Já até acostumei, um dia dói, um dia não dói, e vai levando né. Eu não sou essa pessoa que eu posso ficar...meu joelho tá doendo, aí eu penso assim, não vou tomar remédio hoje, aí eu durmo a noite toda, aí no outro dia dói mais um pouquinho, aí depois para de doer e eu não tomo o remédio. Eu não gosto de tomar remédio (Aluna A2).

Ai professora, como eu tenho me sentido, carne e osso, meu corpo, **eu não tô me sentindo assim muito bem. Depois que eu caí de moto, eu bati de moto, minhas costa tá muito doendo, minhas costas doendo, dores, dores, não consigo mais fazer mais as minhas atividades que eu gosto, não**

consigo correr, é isso aí, não consigo fazer o que eu gosto, não consigo correr na areia, não consigo ir pra futebol, não consigo ir pros...não consigo assim, trabalhar até que a gente vai e trabalha, sente dor, mas a gente tem que ir, e o corpo não tá 100%, vamos colocar que tá 70% (Aluno J).

*Eu tenho me sentido...tô achando que eu estou engordando, e **muitas dores depois dessa violência que eu sofri, com dois anos que eu sofri a violência eu caí e quebrei a perna duas vezes em menos de um ano**, aí então é isso. [...] Tudo que eu sinto em relação ao meu corpo é o que eu já sofri e sofro, faço de tudo pra esquecer mas não consigo (Aluna L2).*

*Atualmente **eu tenho me sentido muita dificuldade, porque eu tenho vários problemas de saúde, por exemplo eu tenho problema de coluna, eu tenho nervo ciático, eu tenho artrose nos dois joelhos, já operei os dois joelhos, e melhorou por uns 3 anos, depois voltou de novo**. Hoje, devido a essa situação minha do joelho, eu já tenho esse ombro aqui meio deslocado também, por queda que eu já levei lá no centro de Vitória, por causa de perder o equilíbrio com a perna, se eu der uma pisada, principalmente com a perna esquerda em falso, eu não consigo firmar não, eu caio. A poucos dias eu indo pra hidroginástica ali perto de casa de manhã, a dez metros do portão da minha casa eu levei uma queda no meio da rua. Acho que até tá meio arranhado. Porque aí eu me joga de lado. Então é isso aí, meu problema maior é esse, condições físicas. Por isso que hoje eu não faço mais esforço físico nenhum por isso (Aluno H).*

*Ultimamente, **eu não posso ficar ajoelhado, eu sinto dor no joelho**. Eu sinto que a gente vai perdendo a sensibilidade do nosso ser do nosso corpo. Porque, você não pode, principalmente com a idade que a gente tem hoje e pelo tempo que se passou. Hoje você não é mais um garotão de 18 anos, 17 anos. Então o corpo hoje nosso, ele tá um pouco assim, é, não vou dizer atrofiado porque a gente tá movimento todo ele entendeu (Aluno C).*

***Agora tô me sentindo, não tão bem, porque preciso perder mais peso**, mas tô me sentindo bem, melhor do que eu era antes (Aluna MJ).*

O corpo, para grande parte desses estudantes, não é uma fonte de prazer e aprendizado, mas fonte de dor, doença, opressão, contenção e baixa autoestima. Na mesma questão que tratava sobre a relação com o corpo, perguntamos aos alunos se gostavam de se olhar no espelho e metade dos alunos entrevistados responderam que não. Uma aluna não respondeu nem que sim e nem que não, disse que olhava para ver se a roupa estava certa no corpo. Seguem abaixo algumas dessas falas:

***Só quando eu tô vestindo roupa**, sempre, pra ver se tá dando tudo certinho aqui (Aluna A1).*

*Ah, eu também **acho que não, tanta gordura**...(risos)...pendurada (Aluna L1).*

***Eu gosto, mas nem sempre**, quando eu vou me olhar no espelho e aparece essa marca aqui assim ó, essa parte, a marca do sutiã parece até que eu fiquei na praia deitada de barriga pra baixo, só tomando sol nas costa, aí eu perco a coragem (Aluna L2).*

***Eu não gosto de olhar no espelho que eu me acho feio** (risos) (Aluno J).*

Perante o exposto, seguimos neste trabalho com o desejo de afirmar a liberdade de sentir e conhecer o corpo de intensidades. Para isso apostamos nos encontros que aumentam a potência de agir, que propõem reflexões vivas as quais emergem do movimento e dos afetos. Diante dessas experiências corporais dos estudantes, marcadas pela dor, pelo sofrimento, pelo cansaço e, de um modo geral, pela tristeza, pontuamos a necessidade de desenvolver práticas que produzam afecções a fim de levar esses estudantes a terem experiências reconciliadoras com seus corpos, predominantemente vinculadas a afetos mais alegres e prazerosos.

Os afetos, na perspectiva spinozana, são alterações dessa determinação de agir e durar, do *conatus*, do desejo. Os afetos são resultantes de um encontro, resultantes das afecções geradas no encontro de corpos. “Afecção (*affectio*), para Espinosa, é uma modificação qualquer do corpo, causada pelo encontro com outros corpos e que altera, para mais ou para menos, a sua potência” (Barreto; Pelbart, 2023, p. 10). Em outras palavras, as afecções são a experiência imediata, as percepções e as sensações que foram provocadas pelo encontro dos corpos. A exemplo disso, os raios do sol tocam a pele que sente calor, ou seja, o encontro do raio de sol com a pele gera a sensação de calor, que é a afecção.

Os afetos são o que acontece com os corpos depois que são afetados, depois de produzidas as afecções. As afecções acontecem no ato, no momento do encontro, são um recorte, uma memória, uma marca no corpo. Os afetos são durações das afecções. “Por afeto, compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2023, p. 98). Os afetos podem ser diminuições ou aumentos dessa potência de agir, do desejo por existir, do *conatus*. Essas variações da potência de agir, que podem ser aumentadas ou diminuídas, Spinoza denominou “afetos alegres e tristes”. Voltando ao caso do encontro do raio de sol com a pele: o encontro gera calor que pode gerar alegria, ou seja, tem a possibilidade de aumentar a potência de agir, isto é, produzir um afeto alegre.

Além do mapeamento no que diz respeito à compreensão dos alunos sobre corpo e como se sentem com relação ao próprio corpo, também buscamos saber quais experiências com as práticas corporais os estudantes já haviam tido e com quais práticas mais se identificavam. Quando perguntamos se faziam alguma prática

corporal, dos 12 entrevistados, metade faz caminhada no calçadão, na areia ou em volta da praça. Alguns disseram aproveitar o trajeto de casa para o trabalho e vice-versa como uma forma de se exercitarem:

*Sim, faço aqui na escola, **caminho na praia**. Tem vez que eu vou lá na praia e volto. Tem vez que eu rodo a pracinha. Faço 3 dias por semana (Aluna A1).*

*Eu também, eu levanto às 6h, **vou caminhar** chego em casa às 7h, mas eu não vou pra praia mais não, caminho naquele espaço ali onde solta pipa de manhã. 3 vezes por semana só e não é toda semana também não (Aluna A2).*

*Meu marido me leva no meu trabalho e eu venho andando a pé. E sábado e domingo eu **caminho no calçadão**. Eu gosto (Aluna L1).*

*Saio da minha casa vou pra uvv de bicicleta. Dou uma corrida na areia, **dou uma caminhada**. 3 vezes na semana (Aluno J).*

*Não, a única coisa que eu faço é **caminhada** (Aluno M).*

*Eu por enquanto tô fazendo a **caminhada**, e hoje eu vou começar na academia, depois das aulas. 3x na semana (Aluna MJ).*

Fica evidente que grande parte dos alunos não possui um conhecimento diverso acerca das práticas corporais, o que acarreta uma menor possibilidade de autonomia na escolha dessas práticas. Os alunos fazem o que é possível dentro do leque de conhecimentos e recursos que possuem. Outros quatro alunos responderam que fazem hidroginástica, musculação, brincadeira de luta, pilates, técnicas respiratórias e outros exercícios. Desse grupo de quatro alunos, uma aluna comentou que acompanha o marido no ofício de músico e que, de vez em quando, dança forró no salão das festas onde ele toca. Além disso, dois alunos disseram não praticar nada no momento. Seguem abaixo essas outras respostas:

Às vezes. Minha filha, quando eu vou pra lá, ela me ajuda a fazer alguns exercícios, alguma coisa, que ela vê que dá pra mim fazer ela me ajuda, entendeu, só isso. Todo final de semana eu vou pra casa dela (Aluna L2).

Eu faço hidroginástica, 3 vezes por semana (Aluno H).

Sim. Treinar musculação, 3x na semana. Faço luta também, fico brincando com meu irmão (Aluno A).

No momento agora eu não tô fazendo, porque igual eu falei, eu tava no pilates, porque tem em guaranhuns ali, mas por causa de ser o horário da noite aí eu tive que parar de ir. E o forró né, que meu marido toca, aí eu danço quando ele toca, e a prática da respiração também que eu faço lá em casa sozinha pra relaxar um pouco, que às vezes eu tô muito tensa, aí eu vou e faço um pouco, pra aliviar um pouco (Aluna O).

Diante desse cenário, precisamos pensar quais práticas corporais são potentes na direção de produzir ações pedagógicas voltadas para o cuidado, que promovam um contato mais íntimo, acolhedor e afetivo consigo mesmo. São necessárias práticas-corporais-pedagógicas que permitam novas relações com o corpo, diferentes dessas de dor, de dificuldade, de escassez, e sim de potência e sensibilidade, de contato com o próprio corpo e o corpo do outro como fonte de prazer, como fonte de aprendizado sobre si, como condição humana integrada e não apenas como soma de partes. É preciso haver práticas que provoquem o aprendizado como sujeito de direito a uma vida justa e digna, com o princípio do direito à liberdade respeitado; como sujeito de direito a uma vida estética, rica culturalmente e preenchida de “boniteza” (Freire, 2011); como sujeitos de direito a uma vida ética.

A escola pode ajudar a descobrir essas experiências e a aprender a lidar com essa riqueza mutável e surpreendente dos corpos. Pode ser uma lição para toda a vida. Um exercício pedagógico de conhecer-se a si mesmo e conhecer os outros. Conhecer-nos como humanos. Como totalidades corpóreas (Arroyo, 2017, p. 348).

Desse modo, Spinoza nos inspira, na medida em que seus conceitos de Deus ou Natureza, corpo, mente, ser humano, desejo e afetos nos provocam a pensar em novas relações com o complexo corpo-mente e conseqüentemente novas maneiras de nos relacionarmos com o conhecimento e a vida. Na concepção spinozana, corpo e mente não estão dissociados, mas em contribuição paralela, o que possibilita uma compreensão rica e ampla da realidade e do que se passa com nossos corpos ao reconhecermos que há uma dinâmica ordenada na produção das afecções e dos afetos. Levar a atenção para esse campo é buscar redescobrir o corpo e seus saberes nas experiências de vida, tal como no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo não sendo seu objeto de estudo, Spinoza nos possibilita pensar estratégias pedagógicas que ampliam a ideia de currículo como acúmulo de conceitos para uma visão abrangente, que considera a educação como elaboração de potentes encontros de corpos. Assim, objetivamos encontros alegres, capazes de criar relações construtivas, movimentar os pensamentos, as crenças e construir vínculos afetivos potentes.

Quem sabe a força da obra espinosista afete corpos e mentes de mais educadores (e alunos). Afinal, o que pode haver de mais adequado à educação do que uma filosofia que afirme o desejo, o corpo e o pensamento como imanentes à vida, capaz de ultrapassar a ideia de conhecimento como exercício estritamente racional, logo indissociável dos corpos e dos afetos, e

que busque a emancipação ativa de cada um em direção a uma singularidade que faça da vida um exercício ético? (Barreto; Pelbart, 2023, p. 4).

3.2 A RELAÇÃO COM A SAÚDE NA EJA

Nas entrevistas com os 12 alunos participantes da pesquisa, buscamos mapear o que eles compreendiam como saúde. Procuramos organizar as respostas de acordo com algumas categorias. Iremos utilizar como referência desse mapeamento as formas de saúde citadas por Madel Luz (2013). A primeira delas é a versão do “modelo biomédico”, do “paradigma-mandamento” ou ainda da “*utopia da saúde*”, que apontam o “saber médico” como a referência principal do cuidado em saúde:

*Saúde pra mim é tudo né. Ai de mim se não fosse a minha saúde. E eu quando era mais jovem né, até por necessidade eu vacilei muito com a minha saúde. Hoje eu tô pagando um preço caro por isso né. Por exemplo, **eu não se preocupava com médico**, esse negócio, aí hoje eu sou considerado, há mais de 20 anos, como diabético, graças ao meu bom Deus, é que a minha diabetes não exagerou muito, e outra coisa, **há mais de uns 15 anos que eu faço acompanhamento médico e tá normalizada né** Mas eu tomo medicação contínua né. E minha alimentação também eu tive que mudar minha alimentação. Hoje eu evito uma porção de tipo de coisa que eu adorava fazer. Carne vermelha hoje eu parei, só quando a família vai lá pra casa e resolve fazer um churrasco aí eu como, refrigerante eu cortei, açúcar, quase não como nada doce, sal eu mesmo faço minha comida e coloco só uma pitadinha de sal. Massa também eu evito estar comendo massa comum. Esse produto industrializado, por exemplo, eu evito também, coisa que nada disso eu evitava não [...]. Eu era muito relaxado antes (Aluno H).*

*A gente se cuidar, ou seja, **procurar médicos pra fazer exames**, eu faço, todo ano eu faço exame de sangue, PCA, glicose, colesterol, triglicérides, então a gente faz um apanhado disso tudo, então quer dizer. A saúde na nossa vida, ela é muito importante, tá na alimentação, tá no exercício, tá no nosso dia a dia de corrida, você vai para o trabalho, você vem, você vai, você volta, a saúde é uma coisa importante pra nossa vida, porque sem ela não somos nada. Se a gente não tiver saúde acabou, nós não somos ninguém (Aluno C).*

*Eu acho que é você se alimentar bem, **ir ao médico periodicamente**, mensalmente, é você tá bem com você, eu acho que é isso aí professora (Aluno J).*

*Saúde pra mim é vida. Porque se nós tão doente **nós vão pro hospital, se os médico do hospital não cuidá de nós**, nós acaba morrendo. Então pra mim a saúde é vida (Aluno A).*

Nessas quatro respostas, que correspondem a 1/3 dos entrevistados, podemos notar a presença do médico e os desdobramentos dessa relação — a rotina de exames e o acompanhamento das taxas — como uma referência do conceito de saúde. Ao mesmo tempo, também podemos observar que alguns alunos têm uma visão além

dessa relação paciente-médico, quando o aluno J comenta “[...] *é você tá bem com você*”, ou quando o aluno C fala “[...] *tá no nosso dia a dia de corrida, você vai para o trabalho, você vem, você vai, você volta [...]*”. Assim também defende Luz (2013, p. 93-94):

Do meu ponto de vista o mandamento “ter saúde”, ou “conservar a saúde” não se restringe a evitar as doenças, a “preservar-se”, a “não correr riscos”, a permanecer na normalidade médica. Esta versão é a hegemônica, predominante na biomedicina. Mas dizer *predominante* significa dizer que esta não é a única versão de saúde atualmente existente no conjunto de discursos e práticas designados por Foucault nos anos 1970 como *saber médico*.

Podemos notar essas novas versões de saúde, uma delas denominada por Luz (2013) como “saúde-vitalidade”, em algumas respostas dos alunos entrevistados:

É igual eu falei, que hoje eu tô bem, eu emagreci, então eu acho que a saúde é você tá se sentindo bem, é não ter aquele peso do sentir mal, não conseguir dormir, você ter saúde é igual J disse, é você poder caminhar, fazer um exercício, ter aquele ânimo de fazer as coisas, a prioridade é a saúde, porque depois da saúde, a gente tendo saúde a gente faz muita coisa, a gente consegue correr atrás das coisas (Aluna O).

*Pra mim saúde eu sei o que é passar mal. Saúde é tudo. É tudo, você não tem saúde você não tem nada. Você pode ter tudo, mas se você não tem saúde você não tem nada. **E depende da gente, não é só do médico não.** Eu mesma vim me cuidar de mim, tô me cuidando, depois que eu passei muito mal mesmo. Fui furada todinha. Fiquei, tive um começo de derrame, por causa da minha gordura. **Hoje eu me cuido bem.** Tô tentando né. Tô tentando, porque é difícil. **Eu sou diabética também, tirei açúcar, diminuí o sal. Verdura que eu não comia de jeito nenhum, aí bastante verdura, salada, aí, açúcar não entra dentro de casa, sal bem pouquinho, e suco, essas coisa, sem açúcar** (Aluna MJ).*

Luz (2013, p. 94) esclarece que essa forma de saúde é:

[...] uma versão *positiva* da saúde, originária do enfoque preventivista dos “estilos de vida”, mas dele se distanciando e ganhando um cunho acentuadamente higienista, até mesmo vitalista, em que a saúde é vista como “expansão de vitalidade”, como o “bem viver a vida”, ou como forma de aumentar a longevidade com “qualidade de vida” através de hábitos saudáveis, de exercícios, de regimes alimentares, de sentimentos positivos (evitar o estresse, a competição, a inveja, mágoas e ressentimentos etc.).

Os outros seis alunos deram suas respostas ressaltando a importância da saúde em suas vidas e a necessidade de estarem bem com seus corpos para viverem de forma plena. Vale ressaltar que o público da EJA é, em grande parte, de trabalhadores braçais; portanto, seus corpos não são apenas modos de ser no mundo, mas especialmente modos de sobrevivência:

Saúde é quando a gente tá com tudo em dia, não tem, não sente nenhuma dor, não tem um cansaço, aí eu acho que é saúde, quando tá tudo bem (Aluna L2).

*Pra mim a saúde é a base de tudo. **Porque sem saúde nós não chegamos a lugar nenhum. Como que nós vamos caminhar se nós não tiver força nas perna. Como nós vamos cozinhar uma comida sem ter força nos braço, como que nós vamos pensar se a gente não tiver com a mente boa no lugar. Então pra mim a saúde é a base de tudo. Então primeiramente Deus e depois a nossa saúde. Graças a Deus nesse momento eu me encontro bem, feliz*** (Aluna S).

*Tudo, a saúde é tudo. Você tem dinheiro, mas você não tem saúde, como é que você vai...não...a saúde vem em primeiro lugar. Primeiro Deus, depois a saúde né. Saúde é tudo que a gente tem gente. **Se a gente não tiver saúde como que a gente trabalha?** Olha esse meu cunhado. Agora tá assim sabe, dependendo dos outro* (Aluna L1).

Ao escutar os alunos, compreendemos que essas formas de saúde se integram no cotidiano da população. Dessa forma, ao mesmo tempo que é importante desenvolver o tema da saúde dentro da escola na perspectiva ampliada, isso não quer dizer se fixar em um modelo de saúde, pois estaríamos caindo no mesmo lugar que a perspectiva patogênica. Portanto, nosso interesse não é defender um modelo correto, mas compreender que o fenômeno saúde é composto por diversos elementos que não se excluem e que a prática pedagógica será atravessada por essas diferentes concepções, tanto dos professores quanto dos alunos.

Assim, consideramos que o campo da Educação Física escolar necessita tomar novamente para si o tema da saúde, a partir desse outro lugar de compreensão das práticas corporais, evidentemente não apenas sob o olhar da prevenção ou como provedora dos efeitos da relação atividade física e saúde, mas a partir da visão de saúde como um fenômeno analisado e discutido de maneira abrangente, incluindo questões psicológicas, sociais, culturais, econômicas e políticas. À vista disso, o desafio é construir práticas pedagógicas que não percam de vista a especificidade da Educação Física na escola, ou seja, o campo das práticas corporais, e, ao mesmo tempo, a complexidade de questões que atravessam o tema da saúde. Como aponta Carvalho (2010, p. 15), as práticas corporais são ferramentas poderosas que podem constituir como espaço-tempo de produção de “novos modos de fazer a vida”, potentes para a promoção da saúde.

[...] podem viabilizar outros modos de pensar, fazer e sentir o ser humano em movimento e a gestualidade como expressão de sentidos e significados que resgatam valores imprescindíveis para a ressignificação das próprias práticas

de saúde; se articulam com a promoção da saúde, como campo inventivo e determinante na recondução das políticas de saúde; e, em última instância, dizem respeito aos modos de fazer a vida.

Assim, o presente estudo apostou em práticas pedagógicas, segundo as quais conhecer o próprio corpo, em sua totalidade e integralidade, é ponto-chave no processo de educação em saúde. Nesse sentido, procuramos investigar qual o papel que a relação com o corpo exerce nesse aprendizado sobre a educação em saúde e quais os efeitos que as experimentações com o corpo podem produzir na relação do indivíduo consigo mesmo.

Para isso, buscamos nas Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) os fundamentos para a produção das experimentações corporais. As pesquisas na área das Ciências Sociais sobre os efeitos das PICS na vida dos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) têm aumentado, pois tais práticas têm se mostrado potentes na produção de saúde em uma perspectiva ampliada nas Unidades Básicas de Saúde do Brasil (Aguiar; Kanan; Masiero, 2019). Para o presente trabalho, a aposta é descobrir os efeitos do conhecimento dessas práticas na vida dos sujeitos da EJA e de que forma elas podem contribuir para a constituição de encontros alegres entre os sujeitos desse contexto.

3.3 O POTENCIAL DAS PICS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

As Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) são um grupo de saberes e conhecimentos ancestrais que compreendem uma cosmovisão de ser humano, mundo e universo, diferentemente da lógica e racionalidade da biomedicina praticada no Ocidente. O Programa Nacional de Práticas Integrativas Complementares em Saúde (PNPICS) nasceu com o intuito de produzir práticas de saúde que pudessem atender à população de uma forma diferente da hegemônica, ou seja, que tivesse um olhar holístico sobre os processos de saúde e doença para além do patogênico e, de outra forma, para além da visão reducionista de eliminação de sintomas e conseqüentemente da doença. Além disso, essa política pública aposta na possibilidade de atendimentos humanizados que favorecem um olhar sensível dos profissionais em relação aos pacientes/usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como o desenvolvimento de práticas que corroborem a produção de autonomia

dos sujeitos perante os cuidados consigo mesmo através do resgate desses saberes antigos.

Considerando o indivíduo na sua dimensão global — sem perder de vista a sua singularidade, quando da explicação de seus processos de adoecimento e de saúde —, a PNPIIC corrobora para a integralidade da atenção à saúde, princípio este que requer também a interação das ações e serviços existentes no SUS. Estudos têm demonstrado que tais abordagens contribuem para a ampliação da corresponsabilidade dos indivíduos pela saúde, aumentando, assim, o exercício da cidadania (Ministério da Saúde, 2015, p. 8).

Para Souza e Luz (2009), as PICS ou, como os pesquisadores denominam, “práticas terapêuticas alternativas”, ocupam espaço nas práticas de saúde, não apenas por uma questão de insatisfação dos atendimentos médicos ou dos sistemas de saúde, mas também pela necessidade dos sujeitos atuais de uma mudança no paradigma de saúde, pela busca de uma visão de indivíduo e natureza integrados, o que conseqüentemente modifica a lógica dos processos terapêuticos, que passam de uma relação de “calar” os sintomas para uma visão de aprendizado de si na relação com a doença.

Partimos do pressuposto de que os motivos da expansão contínua da opção por terapias alternativas na sociedade atual não podem ser reduzidos a questões de (in)satisfação ou (in)eficiência com relação à medicina ocidental contemporânea ou aos sistemas públicos de saúde, apesar de sua inegável influência (Luz, 1997, 2003; Bates, 2000). Antes, fundamentam-se em escolhas culturais e terapêuticas que apontam para transformações nas representações de saúde, doença, tratamento e cura presentes no processo de transformação da cultura (Souza; Luz, 2009, p. 394).

Os sentidos e os valores que essas práticas geralmente expressam, no seu agir e em seus resultados, diferem não apenas dos próprios do modelo das doenças e seu controle, da biomedicina, como da cultura em geral. Geralmente, têm como objetivo favorecer, como afirmei acima, não apenas a autonomia das pessoas, buscando reconstruir na medida do possível sua identidade atingida por processos de perturbação vital, como também reiterar valores de uma vida ‘harmoniosa no todo’, isto é, equilibrada mental e fisicamente, solidária no plano familiar e social, não competitiva ou agressiva, descontraída, se não despreocupada, e, se não alegre, ao menos bem-humorada (Luz, 2013, p. 41).

Nesse sentido, como dito anteriormente, quando nos encontramos com os corpos da EJA que participaram da pesquisa, deparamos com corpos desamparados, descuidados, adoecidos, cansados e marcados pela exploração e pelas instabilidades do mundo do trabalho, pelo estresse do mundo competitivo e da exaltação da imagem, assim como pela vulnerabilidade social constante, em suma, pela precariedade da vida. Dessa forma, segundo Oliveira e Mezzaroba (2021), abordar as PICS no espaço

escolar pode ser um esforço interessante no sentido de desenvolvermos metodologias que abordem e investiguem a construção de fatores salutares.

Quando focamos nas pessoas, pensamos nelas como seres integrais. Nesse sentido, uma possibilidade atual pode estar, também, nas Práticas Integrativas Complementares em Saúde (PICS) para o contexto da [Educação Física] EF escolar.

Obviamente não as pensamos com o mesmo sentido prático em que elas ocorrem no Sistema Único de Saúde, mas enquanto conteúdo teórico-prático que permite ampliar as formas de compreender/praticar/ refletir/dialogar corporalmente nas aulas de EF, com os pressupostos salutogênicos. Isto é, como mecanismos que se dedicam a impulsionar a vida, o bem-estar, o prazer, a segurança, o contato, as boas experiências, as superações de desafios, sempre com o pensamento crítico e ampliado sobre as questões do contemporâneo que impactam no corpo, na saúde e na vida das pessoas (Oliveira; Mezzaroba, 2021, p. 21-22).

Vale ressaltar que essas práticas foram ocupando espaço no mundo ocidental com pouco acesso por grande parte da população, principalmente dos mais desfavorecidos financeiramente. Muitas dessas práticas possuem valores exorbitantes no mercado. Ao pensar que o papel da escola é a democratização dos saberes produzidos pela humanidade, há de se convir que o papel da Educação Física também seja possibilitar o acesso a esses saberes, bem como o aprendizado de tais práticas na via da autonomia do sujeito.

Atualmente, segundo o *site* da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), as PICS conformam um grupo de 29 práticas, sendo que inicialmente eram ofertadas apenas serviços e produtos da homeopatia, da medicina tradicional chinesa/acupuntura, de plantas medicinais e fitoterapia, além de medicina antroposófica e termalismo social/crenoterapia.

Nos anos de 2017 e 2018, a política foi ampliada em 24 novas práticas com a publicação das portarias GM nº 849/2017 e GM nº 702/2018: arteterapia, *ayurveda*, biodança, dança circular, meditação, musicoterapia, naturopatia, osteopatia, quiropraxia, reflexoterapia, reiki, shantala, terapia comunitária integrativa, yoga, aromaterapia, apiterapia, bioenergética, constelação familiar, cromoterapia, geoterapia, hipnoterapia, imposição de mãos, ozonioterapia e terapia de florais.

O total de 29 práticas contribuem para a ampliação das abordagens de cuidado e das possibilidades terapêuticas para os usuários, garantindo uma maior integralidade e resolutividade da atenção à saúde (Sobre o programa, acesso em 9 nov. 2023).

Para fundamentar as experimentações corporais produzidas no presente trabalho, buscamos nos inspirar e aprofundar nas seguintes práticas: terapia comunitária

integrativa, *hatha yoga*, meditação, dança circular, reflexoterapia, *tai chi chuan*, aromaterapia e bioenergética. A escolha se deu devido à familiaridade da docente com tais práticas.

4 O ENCONTRO COMO POTÊNCIA NA EJA

4.1 A SISTEMATIZAÇÃO DOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS

Neste tópico, apresentamos a organização do plano de ensino, do cronograma e dos planos de aula. Apesar de terem acontecido em 16 encontros, organizamos 10 planos de aula, pois alguns foram desenvolvidos em mais de uma intervenção.

PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO

Escola: UMEF SENADOR JOÃO DE MEDEIROS CALMON

Disciplina: Educação Física

Professora: Laís Albuquerque Rodrigues

Nível: 1º segmento da EJA (1º ao 4º ano)

Período: fevereiro a outubro de 2023 **Tempo de aula:** 1h e 20 minutos

2. CONTEÚDO

Tema: saúde

Objeto de conhecimento: Práticas Integrativas Complementares em Saúde

Objetivos gerais:

- conhecer o próprio corpo e o corpo do outro, em sua totalidade biopsicossocial, seus limites e suas possibilidades, a fim de desenvolver as capacidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, além de compreender a si mesmo, o contexto no qual está inserido e suas interações;
- vivenciar as diferentes práticas corporais como forma de cuidar de si e desenvolver uma relação consigo mesmo que contribua para a promoção da saúde, bem como usufruir do tempo livre/lazer;
- desenvolver a dimensão ética na relação consigo mesmo e com o outro, a fim de promover um ambiente particular e coletivo harmonioso de igualdade, cooperação e cuidado.

Objetivos específicos:

- experimentar técnicas das diferentes Práticas Integrativas Complementares em Saúde (PICS): terapia comunitária integrativa, *hatha yoga*, meditação, dança circular, reflexoterapia, *tai chi chuan*, aromaterapia e bioenergética, a fim de conhecer as diferentes possibilidades de cuidado;
- discutir os diferentes aspectos da vida que estão vinculados com a promoção da saúde: relacionais, sociais, econômicos, políticos, emocionais e físicos;
- desenvolver recursos salutareos por meio das PICS com o intuito de estimular a autonomia e o protagonismo no cuidado em saúde.

3. METODOLOGIA DE ENSINO:

Adota-se a abordagem pedagógica crítica, levando em consideração o contexto multicultural da turma. As tomadas de decisão quanto aos temas e objetos de conhecimento seguem a perspectiva da participação coletiva dos alunos e da professora, de forma dialógica, a fim de desenvolver um ambiente democrático e participativo. As aulas se direcionam com o objetivo geral de desenvolver o protagonismo dos alunos, isto é, no sentido de se sentirem pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem, diminuindo a relação verticalizada entre professora e alunos.

Além disso, as aulas têm a seguinte organização: início com roda de conversa; segundo momento com as experimentações das práticas corporais; finalização com rodas de conversa para avaliar o processo da aula.

4. ESPAÇOS E RECURSOS MATERIAIS:

As aulas desenvolvem-se no auditório e na sala de recursos multifuncionais, além de outros espaços, caso avaliemos que seja necessário. Utilizamos como recursos materiais: cadeiras, mesas, espelho, faixas de TNT preto, folhas de papel A4, pincel atômico de cor azul e vermelha, caixa de som, música, óleo vegetal, óleos essenciais, toalha de centro de mesa, arranjo de flores, balões de ar etc. À medida que as aulas acontecem, outros materiais podem ser necessários.

5. AVALIAÇÃO:

A avaliação é feita por meio de rodas de conversa ao final das aulas e observação do envolvimento, do interesse, do desenvolvimento da qualidade do movimento e sobre

a compreensão das experiências que são desenvolvidas. Além disso, a avaliação é de caráter contínuo, como ferramenta de mediação da práxis educativa. As observações são registradas em diário de campo, a fim de serem constantemente consultadas e utilizadas como processo de reflexão da professora.

CRONOGRAMA DAS AULAS

Nº	Data	Intervenção	Programação
1	15/02/23	Acolhimento Avaliação diagnóstica	Roda de acolhimento: - Como você está se sentindo hoje?
2	08/03/23	Acolhimento Avaliação diagnóstica	1º momento: - Como você está se sentindo hoje? Por quê? 2º momento: Relaxamento: - Rodízio de consciência pelo corpo; - Mentalização: O que sei fazer? Como eu contribuo com a vida?
3	22/03/23	Acolhimento Avaliação diagnóstica	1º momento: Prática de <i>hatha yoga</i> : - <i>Pavanamuktasana</i> - Relaxamento: - Rodízio de consciência pelo corpo; - Mentalização da fumaça cinza que representa o cansaço saindo pela boca e se dissipando na atmosfera; - Relembrar a qualidade/atributo que mentalizou na última aula; 2º momento - Dinâmica da teia;
4	05/04/23	<i>Hatha Yoga</i>	1º momento: Roda de acolhimento emocional; - Como estão se sentindo hoje? 2º momento: - Leitura do conto sufi “Isso também passará”. - Prática de <i>hatha yoga</i> : - <i>Pavanamuktasana</i> ; - Iniciação a automassagem nos pés; - <i>Pranayama</i> (respiração alternada); - Relaxamento (rodízio de consciência, mentalização da fumaça cinza saindo pela boca representando o cansaço); - Momento de agradecimento pela vida de cada um que está presente olhando nos olhos do colega que está ao lado;
5	19/04/23	Debate sobre	Conversa sobre condições de trabalho,

Nº	Data	Intervenção	Programação
		Desigualdade Social e Saúde	corpo e saúde (boa vida) - O que é ter uma boa vida? Apresentação da música: Feirante - Como ter uma boa vida mesmo em condições sociais (moradia, trabalho, saúde, educação e lazer) precarizadas?
6	03/05/23	Técnicas de catarse (Descarregar o estresse)	1º momento: Conversa sobre corpo, saúde mental e estresse: - Como acontece o processo de estresse? - Quais são os fatores estressores? 2º momento: Aprendizado de técnicas de catarse: - Sopro Ha - Estourar balão - Descarregar na almofada 3º momento: - Dinâmica: passando o amor (beijar do colega ao lado para que ele passe o beijo para o próximo colega);
7	17/05/23	Automassagem (face/cabeça)	Iniciar com atenção na respiração; Exercício do olhar: utilização da música "Seu olhar"; Dinâmica do espelho; Técnica de reflexologia facial: utilização de mapa da reflexologia facial "Caixa do tesouro"
8	31/05/23	Automassagem (mãos)	Iniciar com atenção na respiração diafragmática: - Dinâmica: olhar para si por meio das mãos (olhos vendados); - Técnica de automassagem nas mãos; - Roda de conversa;
9	14/06/23	Exercícios de teatro Automassagem Hatha Yoga Dança Circular	- Como estou me sentindo? Responder em uma palavra; - Automassagem nas mãos com óleo de maracujá e jojoba. - <i>Pavanamuktasana</i> . - Creme de careta (exercício de expressão). - Dança Circular sentada "Altíssimo Coração".
10	28/06/23	Dança Circular	Roda em movimento de mãos dadas (espiral): - Relembrar a Dança Circular "Altíssimo Coração" e fazê-la em pé com a introdução de alguns passos.

Nº	Data	Intervenção	Programação
			- Danças da Paz Universal: "Amor, amor" e "Força da Paz".
	Recesso	Recesso	Recesso
11	26/07/23	Contextualização das aulas para possíveis alunos novos Reflexologia das mãos (massagem no outro)	<p>1º momento: Iniciar com um momento de roda de conversa para contextualizar o que está sendo desenvolvido nas aulas para os alunos novos.</p> <p>2º momento: Avaliação das atividades: - De todas as propostas das aulas que vocês fizeram, qual foi a que você mais se identificou?</p> <p>3º momento: Reflexologia das mãos - massagem no outro.</p>
12	09/08/23	Dança Circular Dinâmica da pedra e da água	<p>1º momento: - Iniciar com um momento de roda em movimento espiral (ainda decidir pela música); lembrar música "Altíssimo Coração"/Amor amor amor/ Força da Paz</p> <p>2º momento: - Pedir para os alunos escolherem quem será água e quem será pedra. - Pedir para as "pedras" se posicionarem sentadas na cadeira e vendarem os olhos. - Quem é "água" sairá da sala e em segredo pedirei para que eles fluam pelas "pedras" fazendo massagem e carinho nos colegas. Depois eles deverão trocar de posição, quem foi pedra será água e quem foi água será pedra.</p>
13	23/08/23	Exercício rítmico e expressivo	<p>- Caminhada consciente com a música "Seu olhar".</p> <p>- Atividades rítmicas em contato com o corpo do outro;</p> <p>- Jogos teatrais: "Espelho".</p> <p>- Atividades rítmicas com bolas de soprar.</p>
14	06/09/23	Dança Circular	<p>- Dança Circular: Cirandas</p> <p>- Relaxamento</p>
15	20/09/23	Tai Chi Chuan Dança Circular	<p>- Caminhada consciente com a música "Seu olhar".</p> <p>- Técnica respiratória: Tai Chi Chuan (Estagiário).</p> <p>- Retomar a Dança Circular</p>

Nº	Data	Intervenção	Programação
16	04/10/23 Última aula do 1º bimestre 2023/2	Avaliação	- Roda de conversa sobre as experimentações

AULA 1

Objetivos:

- experimentar uma relação de observação sobre as próprias emoções e acolhimento consigo mesmo em seus diferentes aspectos (físicos, emocionais e sociais);
- refletir sobre as expectativas com relação às aulas de Educação Física.

Procedimentos metodológicos:

- Promover uma roda de conversa por meio das seguintes perguntas: como você está se sentindo hoje? Por que está se sentindo assim? O que esperam da Educação Física esse ano?
- Segundo momento de observação do próprio corpo através da respiração do rodízio de consciência por todas as partes do corpo e da mentalização de bons pensamentos com relação ao próprio corpo/vida.

AULA 2

Objetivos:

- refletir sobre as condições de trabalho/vida;
- debater sobre a relação entre saúde e condições de trabalho/vida.

Procedimentos metodológicos:

- Promover uma roda de conversa por meio das seguintes perguntas: como são/foram as suas condições de trabalho e vida até hoje? O que é ter uma boa vida? Você considera que tem uma boa vida?
- Segundo momento de escuta da música *Feirante*, de João Alexandre, seguido de roda de conversa a partir da questão: como ter saúde e uma boa vida mesmo em condições sociais (moradia, trabalho, educação, lazer etc.) precarizadas?

AULA 3

Objetivos:

- conhecer o processo agudo e crônico do estresse;
- conhecer a relação entre corpo, estressores sociais e saúde (física e mental);
- refletir sobre a relação entre saúde e estressores sociais;
- experimentar técnicas da psicologia corporal para catarse de emoções: “sopro ha”, “estourar balão” e “socos na almofada”.

Procedimentos metodológicos:

- Mostrar como acontece o processo de estresse agudo e crônico por meio de grupos de palavras-chave e exemplificar com situações do cotidiano: a) estresse agudo (positivo): perigo, luta e fuga, adrenalina, cortisol, descarga (com uma seta ao lado apontando para cima para sinalizar que o processo de descarga acontece; b) estresse crônico (negativo): descarga (com uma seta ao lado apontando para baixo para sinalizar que o processo de descarga é baixo ou não acontece), ansiedade, imunidade (com uma seta para baixo ao lado para sinalizar que o sistema de defesa do corpo fica enfraquecido), dores, cansaço, desmotivação, agressividade.
- Segundo momento para apresentar os outros dois grupos de palavras-chave que representam os estressores sociais e as doenças: c) estressores sociais: desigualdade social, pobreza, violência, cobrança, baixa autoestima, problemas habitacionais, ameaça de desemprego, conflitos familiares, falta de rede de apoio, falta de lazer, preocupação, trabalho em excesso e solidão. d) doenças: distúrbios do sono, depressão, hipertensão, AVC, obesidade, diabetes, uso de medicamentos (com uma seta para cima ao lado para sinalizar o aumento do uso de medicamentos).
- Terceiro momento para propor a reflexão individual de quais dessas palavras gostaria de “descarregar” por meio das três técnicas de catarse: “sopro ha”, “estourar balão” e “socos na almofada”.
- Finalização com uma roda de conversa e perguntas aos alunos como estão se sentindo.

AULA 4

Objetivos:

- conhecer a Política Nacional de Práticas Integrativas Complementares em Saúde (PNPIC) e quais são as práticas oferecidas pelo SUS;
- experimentar algumas técnicas da prática de automassagem nos pés e *hatha yoga*: exercícios para liberar o ar das articulações e relaxamento do corpo (*pavana-mukta-asana*) e respiração polarizada (*nadi-shodhdhana*).

Procedimentos metodológicos:

- Mostrar por meio de palavras-chave o objetivo e a proposta da PNPIC; grupo de palavras: autocuidado, corpo e mente (com um símbolo de adição entre as duas palavras para sinalizar a integração/união desses dois atributos), uso de medicamentos (com uma seta para baixo ao lado para sinalizar a possibilidade de diminuição do uso de medicamentos).
- Segundo momento para propor a experimentação das técnicas do *hatha yoga*.

AULA 5

Objetivos:

- conhecer o conceito de *Chi* ou *Qi* da Medicina Tradicional Chinesa como energia vital do corpo e mente e essencial para uma condição saudável de vida;
- experimentar algumas técnicas da prática de *Tai Chi Chuan*: exercícios para liberar o ar das articulações e exercícios respiratórios.

Procedimentos metodológicos:

- Dar uma breve explicação sobre as bases da Medicina Tradicional Chinesa e mostrar as diferenças com relação ao sistema de saúde ocidental;
- Orientar os alunos a se organizarem em roda para compartilharmos os exercícios: a) exercícios para as articulações; b) exercício respiratório;
- Finalizar com uma roda de conversa para os alunos compartilharem a experiência.

AULA 6

Objetivos:

- conhecer a reflexologia facial, bem como o mapa de pontos da face correlacionados com outras regiões do corpo;
- experimentar a reflexologia facial;
- refletir sobre a autoestima, a autoimagem e a relação com o próprio corpo.

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar com a proposta de escutar a música *O seu olhar* em frente a um colega de turma e, em seguida, falar para o colega as qualidades positivas dele.
- Segundo momento para fazer o mesmo exercício olhando-se no espelho e apalpando o próprio rosto, reconhecendo os próprios traços e as marcas como expressão da própria história.
- Terceiro momento para conhecer a reflexologia facial por meio do mapa dos pontos reflexos e com isso experimentar as manobras da massagem pressionando os pontos.
- Quarto momento para a passar a “caixa do tesouro”: a professora passa a caixa por cada um dizendo “Esse é o seu maior tesouro”. Os alunos abrem a caixa e veem o próprio reflexo no espelho. A ideia é que seja de uma forma que o próximo não possa ver para que tenha o elemento surpresa.
- Finalização com roda de conversa e perguntar aos alunos: a) como foi a experiência? b) como está se sentindo agora?

AULA 7

Objetivos:

- conhecer a reflexologia manual, bem como o mapa de pontos das mãos correlacionados a outras regiões do corpo;
- experimentar a reflexologia manual;
- experimentar outras formas de conhecer o corpo e se relacionar com ele para além da imagem do corpo;
- desenvolver uma relação sensível com o próprio corpo por meio de outros sentidos.

Procedimentos metodológicos:

- Propor um momento de contato com o corpo de olhos vendados, levando a atenção ao sentido do tato, ou seja, às sensações que o toque pode gerar na relação consigo mesmo a partir de outras perspectivas.
- Em seguida, promover um momento de compartilhamento para os alunos expressarem como foi a experiência.
- Na segunda parte da aula, fazer o mesmo exercício, mas agora de olhos abertos e somente nas mãos.
- Logo depois, propor o contato com o outro por meio do toque das mãos nas mãos do colega e pelo contato com os olhos.
- Finalmente sugerir a massagem uns nos outros por meio do mapa da reflexologia manual.
- Terminar a aula em roda de conversa para compartilharem a experiência.

AULA 8**Objetivos:**

- conhecer outras possibilidades de interação com o corpo do outro;
- experimentar a relação de cuidado consigo mesmo por meio da relação com o corpo do outro.

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar com uma roda de conversa a partir da seguinte questão: como vocês têm se sentido com as propostas das aulas?
- Em seguida, propor a dinâmica da “água e pedra”: perguntar quem gostaria de ser “água” e quem gostaria de ser “pedra”. Pedir para as “águas” saírem da sala e as “pedras” buscarem uma postura confortável e vendarem os olhos.
- Depois orientar as “águas” a fluírem sobre as pedras, fazendo uma espécie de massagem. Todas as “águas” devem passar por todas as “pedras”.
- Ao final, fazer uma roda de conversa para os alunos poderem expressar como foi estar em cada situação, de “pedra” e de “água”.

AULA 9

Objetivos:

- conhecer outras possibilidades de interação com o próprio corpo e o corpo do outro;
- experimentar a relação de cuidado consigo mesmo por meio da relação com o corpo do outro;
- conhecer o próprio corpo e o modo como se expressa em diferentes situações;
- refletir sobre o individualismo da sociedade contemporânea.

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar a aula com um momento chamado de “caminhada consciente” com a música *Seu olhar*. A proposta é que os alunos se olhem à medida que caminham dentro dessa roda, além de observarem os modos como estão caminhando: de cabeça baixa? De cabeça erguida? Com firmeza? Com leveza? Com equilíbrio ou desequilíbrio? Como se sente quando olha nos olhos do outro? O que você sente quando abraça o outro? Você escolhe o seu caminho ou você está indo de acordo com as escolhas dos outros?
- Em seguida, fazer uma roda de conversa e perguntar aos alunos o que perceberam sobre si e sobre as relações com o outro.
- No terceiro momento, propor um “jogo rítmico” chamado “espelho”. Em dupla, todo movimento que o parceiro fizer (com música), deve-se repetir simultaneamente, como se fosse o próprio reflexo.
- E por último, fazer o mesmo, mas com um balão de ar. Essas duas propostas devem ser realizadas em duplas ou trios. Depois a experimentação pode fluir com outras músicas que façam sentido para os alunos. No caso desta pesquisa, os alunos pediram para tocar um forró.

AULA 10

Objetivos:

- conhecer a dança circular como prática corporal possível para ser realizada em ambientes comunitários/coletivos;

- experimentar a dança circular e seus efeitos afetivos/psicológicos na relação consigo mesmo e com o outro.

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar a aula com um momento chamado de “caminhada consciente” com a mesma música da aula anterior e observando as mesmas questões.
- Em seguida, propor a Dança da Paz Universal *Altíssimo Coração*, primeiramente sentados, sem deslocamentos e depois em pé com deslocamentos.
- Ao final, fazer uma roda de conversa para os alunos poderem expressar seus sentimentos com relação à experiência.

Nos tópicos seguintes apresentamos as três primeiras aulas, as quais tiveram um caráter de avaliação diagnóstica, ou seja, para ouvir os alunos acerca de suas vidas, suas histórias e sentimentos, além de observar e registrar suas impressões acerca do novo formato das intervenções e o que desejavam para as aulas de Educação Física do ano de 2023.

4.2 UM NOVO COMEÇO

O primeiro encontro com a turma com a qual produzimos a pesquisa foi um divisor de águas, pois, de fato, foi um encontro, no sentido que Tomaz Tadeu (2002) nos provoca, inspirado em Spinoza e Deleuze: *Arte do encontro e da composição*. Apesar de haver um planejamento estruturado, com ideias esquematizadas, esse momento foi rico, pois eu estava aberta a ver, ouvir e sentir os alunos e suas reais necessidades. Não é possível fazer uma proposta pedagógica que tem como intencionalidade produzir olhares e ações cuidadosas com o corpo vivo da EJA sem a mudança de postura docente.

Os docentes-educadores vão deixando de ser meros espectadores dessas vivências cruéis dos educandos, assumindo seu dever profissional de trazê-las ao território dos currículos, buscando, em conjunto, com os próprios educandos/as, entender seus significados. Entender-se. Descobrir os significados escondidos, ocultos, ignorados em tantas ‘verdades’ oficiais, hegemônicas, segregadoras (Arroyo, 2017, p. 17-18).

Precisei reconhecer que, sem ouvi-los, não com relação à Educação Física, como já havia sido feito, mas com relação a eles mesmos sobre o que sentem e pensam

acerca de si e da vida, não poderia desenvolver uma proposta pedagógica que fizesse sentido para eles. Mesmo propondo as mesmas práticas corporais, o objetivo era que as aulas não fossem apenas o fazer pelo fazer, desprovidas de significado para suas vidas. Essa parte da escuta, preciso reconhecer, foi negligenciada no primeiro ano de trabalho. Apesar de estar óbvio que esse é o caminho, nós, professores, ainda nos enveredamos nos estratos da instituição escolar, que é burocrática, que tem tempo e objetivos próprios, muitas vezes caminhando na direção oposta da produção de encontros.

O processo de escuta atenta ao ambiente e à sua dinâmica começou quando cheguei na sala de aula. A aluna MP, que tinha sofrido Acidente Vascular Cerebral (AVC) há 13 anos e possui dificuldades de locomoção e movimentação em geral, já chegou dizendo que não ia estudar mais, que estava muito cansada e sentindo muita dor. Esse era nosso primeiro obstáculo — o cansaço. Como a proposta da aula era permanecer sentados, pois já havia previsto essa contingência, que, no caso da EJA, é muito mais frequente do que se imagina, fiquei tranquila e disse a ela que não iríamos fazer esforço físico. Nesse momento, pedi aos alunos que levassem uma cadeira ao pátio da escola, próximo à quadra, e que dispusessem as cadeiras em formato de roda. Enquanto os alunos iam chegando, pude ouvir vários comentando sobre o vento fresco e o quanto seria agradável que todas as aulas, incluindo as de matemática e português, fossem ali.

A turma, de modo geral, recebeu a proposta com abertura, principalmente porque fazia um dia quente. Até que a maioria dos alunos chegassem, permanecemos ali conversando, trocando olhares e sentindo o ambiente. Fazia um final de tarde agradável e belo, com um toque de azul mesclado com o laranja do sol poente. Era uma cena um tanto poética para a rigidez estrutural do espaço escolar. Nesse momento, senti que a necessidade dos alunos era se acolher e conversar depois daquele dia de desafios. Essa escolha de dar tempo para que eles acolhessem uns aos outros foi inspirada principalmente depois das queixas da aluna, que gerou a seguinte reflexão: como podemos produzir uma aula potente para essa aluna e tantas outras que me olham com esse olhar cansado, mas com expectativas com relação ao que as aulas de Educação Física podem contribuir para suas vidas?

Resolvi então iniciar com a seguinte pergunta: o que você está sentindo agora? Destaquei que não havia uma resposta certa e que gostaria da máxima sinceridade, independentemente do que fosse, mesmo que fossem emoções “negativas” ou, como denomina Spinoza, mesmo que fossem “afetos tristes”. Ainda pontuei para o fato de que esses afetos também fazem parte da vida, pois funcionam como polos opostos que se compõem. Em seguida, uma aluna disse: “Assim como uma pilha, né, professora, precisa dos dois polos para funcionar?”. Esse foi nosso primeiro aprendizado, acolher os afetos e seus potenciais como parte da dinâmica vital.

Dos afetos tristes, os que apareceram mais foram: cansaço, dor, tristeza e medo, dos quais o cansaço esteve em primeiro lugar. Dos afetos alegres, se destacaram: a gratidão, a alegria, a felicidade de estarem juntos, a força e a coragem. Muitos relataram estar sentindo as duas coisas ao mesmo tempo; apesar do cansaço, estavam sentindo alegria de estarem na escola estudando junto com os colegas. Percebi a força do grupo de estar junto, isso é importante para eles.

Alguns momentos foram interessantes e emblemáticos. Podemos destacar o quanto sentir e falar sobre o que sentimos provoca movimentos. A aluna que relatou querer desistir no início da aula surpreendeu quando disse que naquele momento sentia gratidão de estar com todos ali, que, apesar de todas as dificuldades e ter chegado chateada, ouvir todos fez bem a ela. Ao final da escuta de todos e depois de ouvir um colega que disse estar sentindo tristeza, pois acordava todos os dias pensando no amor que não tinha recebido, ela o abraçou. Vários outros lhe ofereceram palavras de compreensão e consolo. Foi uma fala forte e impactante para todos.

Depois da fala dessa aluna que queria desistir, chamei a atenção para essa mudança que ela demonstrou simplesmente depois que reconhecemos o que sentimos. Como é potente o contato com o que sentimos e o quanto ele provoca movimentos, movimentos internos, movimentos emocionais. Falei da importância do reconhecimento das emoções como um movimento de retorno ao nosso corpo. Em seguida, expliquei sobre o significado da palavra “emoção” que deriva do latim *emovere* (movimentar, agitar, remover). Logo depois, mostrei-lhes o desenho da blusa que estava usando, uma forma circular que passa a sensação de movimento e onde estava escrito *keep moving*. Esse momento não havia sido pensado ou planejado, mas havia vários elementos, como a brisa fresca *com as cores do céu com o formato*

em roda com a fala da aluna com a camisa da professora com as emoções com os conceitos e com tantas outras coisas à disposição, que (com)versaram e fluíram nessa direção. Nesse sentido, é possível pensarmos o quanto o professor é criador de encontros, de composições, facilitador/provedor de agenciamentos e criador de currículo junto com os estudantes, todos atravessados por seus conhecimentos/saberes e afetos.

E se o currículo, em vez disso, fosse concebido como um encontro, uma composição? Isso não mudaria tudo? Poderíamos começar por imaginar que corpos, os mais heterogêneos, os mais disparatados, os mais improváveis ('sorvete flambado com suspiro'), se encontram e se combinam no currículo, para compor um agenciamento-curriculo particular. Imaginar o currículo desse modo aparentemente contraria a experiência ordinária. [...] Um agenciamento é isso. Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção 'e', mas a complexa combinação implicada pela partícula 'com'. Isto é aquilo' é bom, mas 'isto com aquilo' é ainda melhor (Tadeu, 2002, p. 55-56).

Em seguida, falei do meu desejo de propor uma Educação Física que provocasse o retorno a essas emoções, para esse momento de aprender a nos sentir novamente, pois o sentir é no corpo, que promove novas conexões (sinapses) que ampliam nossa inteligência, nossa "racionalidade afetiva", um aprendizado da ciência dos afetos, uma redescoberta do corpo e de suas próprias sabedorias. "A mente humana é capaz de perceber muitas coisas, e é tanto mais capaz quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode ser arranjado" (Spinoza, 2023, p. 66).

Ao final, perguntei aos alunos o que desejavam para a Educação Física em 2023 e a maioria respondeu: mais encontros como esse de escuta, de acolhimento e união. O que fica dessa primeira experimentação é: quais práticas corporais podem, ou seja, possuem a potência de mediar esses encontros de Educação Física na EJA, quando se trata de retornar ao sentir? Em outras palavras, quais práticas despertam a estesia, ou ainda melhor, dialogando com Nóbrega (2000), que compreendem "o corpo como sensível exemplar"?

4.3 OS VÍNCULOS, A SAÚDE E A ESPIRITUALIDADE

O plano desse segundo encontro era fazer mais uma roda de conversa ao ar livre, da mesma forma que fizemos na aula anterior, mas com a inclusão de alguns outros elementos:

- conversa sobre a causa do que está sentindo (o porquê eu sinto isso);
- música (música clássica e contemporânea instrumental);
- movimentação do corpo;
- relaxamento ou “pré-meditação” após roda de conversa;
- reflexão sobre a qualidade ou a sabedoria que cada um possui para contribuir com a vida.

Em seguida, a proposta era seguir com a dinâmica da “teia”, quando cada um iria dizer sua qualidade com um novelo de linha nas mãos e jogar o novelo para outra pessoa que estivesse longe até todos formarem uma grande teia.

Seguindo com o relato do encontro, nos organizamos novamente em roda, mas um pouco mais próximos, pois haveria um momento que todos iriam se encostar, não especifiquei o que era. A aluna MP até se queixou, a mesma que disse que ia desistir de estudar na aula anterior, dizendo que estava quente demais para isso. Respondi dizendo que ia dar tudo certo, que era apenas um leve toque, não ia gerar nenhum esforço físico para isso. A ideia era que eles se abraçassem e produzissem um balanço juntos, em sincronia e conexão coletiva, pois percebemos que a coletividade e estar junto são elementos que provocam sentimentos de alegria e tranquilidade para esse grupo. Carvalho (2010, p. 43) ensina sobre as práticas corporais no cuidado em saúde:

[...] ampliam as possibilidades de encontrar, escutar, observar e mobilizar as pessoas adoecidas para que, no processo de cuidar, elas efetivamente construam relações de vínculo, de corresponsabilidade, relações autônomas, inovadoras e socialmente inclusivas de modo a valorizar e otimizar o uso dos espaços públicos na produção da saúde.

Não contei a eles o que faríamos, deixei para falar a proposta na hora para que eu pudesse captar a receptividade do grupo no momento da proposição.

Como dito, dessa vez coloquei música ao fundo, enquanto a roda de conversa acontecia. O objetivo foi produzir um ambiente ainda mais acolhedor, capaz de estimular diferentes sensações, da forma como Spinoza (2023, p. 66) coloca o encontro de corpos: “O corpo humano, com efeito, é afetado de muitas maneiras, pelos corpos exteriores, e está arranjado de modo tal que afeta os corpos exteriores de muitas maneiras”, isto é, quanto mais os alunos se sentissem acolhidos, tanto mais eles mesmos produziram esse acolhimento entre si.

A música já estava tocando ao fundo e começamos a conversa com a seguinte pergunta: como está se sentindo e por quê? Algumas respostas me chamaram a atenção. A aluna MP, que na outra aula se queixou dizendo que ia desistir e que também reclamou do fato de terem que se encostar, disse que estava se sentindo “zen”. Perguntei por quê. Ela disse que era “*por causa da música, do momento e aí começa a relaxar*”. Outros relataram basicamente o mesmo, disseram se sentirem tranquilos por conta do ambiente em que estavam com todos, que esses estão sendo momentos importantes para ouvir o colega, conhecer suas histórias e ser capaz de olhar para a própria história com mais leveza.

Desse ponto de vista, ter saúde é poder romper o isolamento provocado pelas situações a que a sociedade contemporânea relega parte importante de seus componentes, em razão da idade, da doença, do desemprego, da pobreza, considerando-se as principais fontes de isolamento (Luz, 2013, p. 117).

Esse grupo tem uma grande necessidade de falar sobre suas questões pessoais. A exemplo disso, temos o relato de um aluno que trouxe uma situação interessante: havia falado com uma pessoa que não via há 15 anos, seu irmão. Também falou de sua saúde, que precisava fazer um exame importante e, dependendo do que desse, ele não poderia mais fazer exercício físico e isso estava fazendo-o sentir várias coisas ao mesmo tempo, tanto positivas quanto negativas. Nesse momento, eu fiz uma intervenção chamando a atenção para o fato de que, apesar disso, ele estava na escola, estava resgatando uma relação com o irmão e que, nessa condição, mesmo com alguma doença, era possível estar saudável.

Além desse aluno, outros também apresentaram a questão da saúde física como um fator importante para a tranquilidade e, nesse sentido, busquei chamar a atenção para o fato de que a saúde não está relacionada com a ausência de doença, mas que era

uma questão de composição de fatores da vida e da própria relação com as condições da doença, do corpo e do cotidiano.

Além disso, alguns alunos trouxeram a religiosidade e a relação com Deus como algo importante para o “bem-estar” ou também como um suporte/apoio, apesar de todas as dificuldades:

Certamente, são diversos os caminhos alternativos percorridos pelas classes populares para aliviar seus problemas de saúde. Tanto pela questão da relação corpo-mente, quanto pela perspectiva do apoio social, o caminho da espiritualidade e da religião parece despontar como uma das trajetórias principais (Valla, 1998 *apud* Valla, 2003, p. 375).

Por fim, muitos atribuíram à escola a causa pela felicidade, pela alegria e pelo prazer de viver, por conta da solidão que alguns vivem e pela realização do sonho de estudar. Assim, como relatado no outro encontro, a necessidade por comunidade e troca de afeto é essencial para esses sujeitos, sendo a escola um importante fator de realização dessa necessidade, pois promove/produz memórias positivas e afetos alegres por meio das amizades:

Não se trata mais da questão da formação ou do desenvolvimento de um corpo — o do saber-objeto ou o do educando-sujeito. O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir (Tadeu, 2002, p. 54).

Dessa maneira, podemos destacar que três fatores são importantes para a produção de afetos alegres na vida desses sujeitos: a) a relação com o grupo/comunidade escolar/necessidade por comunidade; b) a espiritualidade; c) a saúde.

No segundo momento, propus o relaxamento na própria cadeira com a intenção de passar a atenção por cada região do corpo. Na prática de *hatha yoga*, essa técnica é chamada de “rodízio de consciência pelo corpo”. Em dois momentos, durante essa proposta, pedi para que eles colocassem suas mãos no centro do peito, região onde geralmente sentimos ternura, carinho, serenidade, mas também angústia, tristeza e ansiedade, exatamente para que pudessem tornar mais íntimo o que estavam sentindo. Comecei a técnica pela observação da respiração com atenção e leveza. Pedi para que imaginassem a cavidade torácica como ondas do mar, que formam e se desfazem. Em seguida, ao terminar o relaxamento, pedi para que refletissem sobre uma habilidade que eles têm certeza que possuem e que sabem que isso contribui

para a vida em sociedade. A intenção com esse exercício mental era que eles se sentissem preenchidos por eles mesmos, pelo que são como são e pela capacidade de expandir o que são.

Por fim, pedi para que abrissem os olhos e passassem o braço sobre as costas dos colegas ao lado. A ideia era promover um abraço coletivo em roda. Além disso, pedi para que, ao ritmo da música, deixassem seus corpos balançarem. Alguns demonstraram estranhamento. Novamente faço a pergunta: será que esses corpos têm o hábito dessa prática? Alguns ficaram observando por um tempo para poderem fazer. Apesar disso, a maioria se envolveu na proposta.

Tudo girará, então, em torno da questão de saber quais composições, quais encontros, quais agenciamentos são bons e quais são maus. A grande pergunta: aumentam ou diminuem a nossa potência de agir? Fazem a vida vibrar e se renovar? Acionam a diferença, a criação, a invenção? (Tadeu, 2002, p. 56).

Finalizei dizendo aos alunos que continuaríamos a proposta da “teia” no próximo encontro. As aulas em bloco de duas, a cada duas semanas, são bem mais proveitosas, se fosse apenas uma aula não conseguiria ouvir todos e dar tempo para que se abrissem às propostas, que me parece serem diferentes do que estão acostumados. Desenvolver uma prática pedagógica de qualidade, que tenha como proposta a educação sensível, precisa de tempo para que essa estesia do corpo seja redescoberta.

4.4 TATEANDO O TEMA DO CUIDADO

O objetivo desse terceiro encontro foi dar sequência à proposta da última intervenção com a dinâmica da “teia das qualidades”. Mesmo com o tempo reduzido de aula, conseguimos finalizar a proposta em cima do horário de terminar. Antes de iniciar coloquei uma música para que pudéssemos criar a sensação de acolhimento, como no encontro anterior.

Até as 18 horas e 20 minutos, fiz a chamada e iniciamos lembrando onde paramos anteriormente. A maioria dos alunos teve dificuldade para lembrar o que era para ser refletido e dito, mas lembravam que era a dinâmica da “teia”. A aluna O lembrou que era para dizer a qualidade que cada um tem.

Feita essa primeira parte de recordação, propus um momento de movimentação corporal e relaxamento. Fizemos uma sequência de movimentos do *hatha yoga* que se chama *pavanamuktasana*, exercícios para as articulações. É uma sequência indicada para idosos, para pessoas com limitações de movimento ou para prevenção de reumatismo. *Pavana* significa ar e *mukta* significa liberar. É uma sequência conhecida por liberar o ar das articulações, prevenir seu enrijecimento e tornar as percepções e movimentos dessas regiões mais aguçados. Fizemos a sequência e, em seguida, um relaxamento. Durante a sequência, os alunos riram bastante, até conversaram um pouco, foi um momento bem descontraído e todos participaram, não houve reclamação ou queixa grave com relação aos exercícios, mesmo aqueles alunos, como o H, que possuem muitas limitações articulares. Os exercícios são bem leves, próprios para a condição da maioria dos alunos e com o objetivo de abrir o corpo, liberar as tensões e promover atenção e contato com o corpo para além da performance ou desempenho, mas produzir uma relação cuidadosa e carinhosa consigo mesmo. Sobre “abrir o corpo”, dialogamos com Almeida (2013, p. 10), que apresenta essa expressão conforme o filósofo José Gil:

[...] deixar-nos impregnar pelos movimentos do corpo ainda não dirigidos, não codificados e, portanto, selvagens, caóticos, subterrâneos, imperceptíveis e livres para reconstruir-se na direção contrária dos modelos habituais de movimento. A abertura do corpo, desse modo, não é uma forma de expressão da linguagem, mas se trata da capacidade de o interior dos corpos revelar-se. Em suma, ‘abrir o corpo’ é [...] torná-lo hipersensível, despertar nele todos os seus poderes de hiperpercepção, e transformá-lo em máquina de pensar [...]’ (GIL, 2004a, p. 169).

Durante esse momento de movimentação, pontuei a necessidade da presença do que estavam fazendo, observando com atenção e cuidado a respiração e o movimento, levando atenção para os gestos.

Há as finalidades técnicas das práticas corporais, mas também a possibilidade de, por meio do trabalho com a gestualidade — como forma de expressão de valores e, ao mesmo tempo, como cuidado —, reinventar os modos de pensar e fazer a vida (Carvalho, 2010, p. 20).

No relaxamento, pedi para que eles se sentassem com as costas apoiadas no encosto da cadeira de forma que ficassem bem confortáveis, evitando curvar a coluna vertebral. Iniciei pedindo para que imaginassem um fio elevando a cabeça para que pudessem buscar a sensação de leveza da cabeça sobre o pescoço. Em seguida, fecharam os olhos, orientei que observassem a respiração e imaginassem uma

fumaça cinza saindo da boca na expiração. Expliquei que essa fumaça cinza estava representando/simbolizando a tensão saindo do corpo ou se dissolvendo. A cada expiração, essa fumaça ficava cada vez mais clara, sinalizando que essa tensão estava diminuindo. A maioria dos alunos mostrou estarem concentrados no exercício imaginativo.

Depois fiz o mesmo exercício de “rodízio de consciência” pelo corpo, pedindo para que sentissem a região mencionada e em seguida relaxassem. Ao final, propus um novo elemento de toque/massagem no rosto e couro cabeludo. Pedi para que deslizassem as mãos uma na outra e fizessem um carinho no rosto. A maioria se envolveu com a proposta. Não me recordo de nenhum aluno que se recusou a fazer, mas alguns acharam engraçado e riram.

O aluno R, o mesmo que riu na outra aula, teve a mesma reação e, em um dado momento, vi que dava umas batidas na cabeça como que mandando a si mesmo parar de rir. Nesse momento, eu disse: “a gente não tem o hábito de fazer isso, não tem problema rir. Vamos pensar que cada um agora é mãe de si mesmo e está fazendo carinho na sua cabeça”. Depois sugeri que dessem um abraço em si mesmos, enfatizando que deveria ser um abraço “bem gostoso”. Todos abraçaram a si mesmos e, após esse momento, pedi para que fechassem os olhos novamente e pensassem em sua qualidade que tivessem certeza de que contribui para o mundo.

Essas experimentações nos remetem a dialogar com Carvalho (2010), que defende uma relação com o movimento e a gestualidade para além dos gestos técnicos da manutenção de taxas ou prevenção de doenças, mas como uma forma de conhecimento de forças antigas, de valores e pensamentos que nos remetem a uma ampliação das relações atuais.

Considerar que a gestualidade expressa uma ancestralidade, forças relacionadas a pensamentos e crenças, e sobretudo às forças da natureza, significa ampliar o diálogo com outros saberes e práticas e suas implicações nas concepções de corpo, práticas corporais, movimento e gestualidade na contemporaneidade (Carvalho, 2010, p. 27).

Das respostas que tivemos na dinâmica da “teia”, a maioria relatou ajudar as pessoas com comida, dinheiro, conselhos, escuta, cuidado com a família (filhos, netos, bisnetos). Alguns citaram suas funções de trabalho (cozinheira, empacotador,

organizadora de festas etc.). A bondade na forma de caridade foi algo muito citado. Como terminamos em cima da hora, não consegui avaliar como estavam se sentindo depois da aula, dos exercícios propostos e o que foi produzido de interessante para eles, mas, ao final, eles falaram que a “teia” era uma conexão, uma forma de união entre eles.

É importante destacar que, durante o momento do carinho em si mesmo, coloquei a pergunta: qual foi a última vez que você fez carinho em si mesmo? Antes do relaxamento, também perguntei quem tinha o hábito de fazer relaxamento e apenas seis alunos de quase 30 alunos levantaram as mãos. Dessa forma, podemos destacar que é um grupo solidário com a coletividade, mas pouco atento às próprias necessidades.

Nas próximas páginas, apresentamos o desenvolvimento das aulas, as quais foram sistematizadas e analisadas em três eixos: a) saúde como bem de consumo e a desigualdade social; b) saúde como relação com o corpo e “cuidado de si”; e c) saúde como alegria. Essas três propostas de análise têm como referência as formas e os modelos de saúde pensados por Madel Luz (2013), os quais identificamos nas narrativas dos alunos. Além disso, tomamos como referência suas reflexões acerca das transformações sociais e condições de vida como fatores importantes na promoção de saúde. Também contamos com as contribuições de Yara Maria de Carvalho quando ela pensa a atuação da Educação Física por meio das práticas corporais como produção cultural potente na promoção da saúde, especialmente nos aspectos afetivos e sociais além de fatores biológicos, na ampliação e criação de modos de vida, como “cuidado de si”, como atitude política, como modo de resistência à ordem social contemporânea competitiva, individualista e degradante.

4.5 SAÚDE COMO BEM DE CONSUMO E A DESIGUALDADE SOCIAL

A partir do quarto encontro as intervenções aconteceram em outros espaços — auditório e sala de recursos multifuncionais. Especialmente a sala de recursos multifuncionais é uma antiga sala de dança; então ela tem espelho de fora a fora. É uma sala climatizada e alegre, toda pintada com cores claras. É um ambiente acolhedor e gostoso de estar. A cada encontro, buscava chegar mais cedo para

organizar, dispor as cadeiras em forma circular, no mesmo formato dos três primeiros encontros e, dessa maneira, seguimos ao longo de todas as aulas. Na quarta intervenção, na primeira vez que utilizamos essa sala, os alunos chegaram e já se posicionaram. Perguntei para os que estavam chegando se já conheciam a sala. Para os alunos C e H, era a primeira vez. Comentei que provavelmente as próximas aulas seriam nesta sala, coloquei a música em volume baixo, para promover um ambiente ainda mais aconchegante.

A percepção sutil dos processos, o cuidado e o modo como se traz a proposta, a construção de um ambiente confiável e um respeito pelo tempo formativo favorecem que a experiência possa ser incorporada e atualizada para novas e outras situações (Lima; Maximino; Carvalho, 2017, p. 122).

Ao trabalharmos com práticas sensíveis, que despertam os sentidos dos alunos e acolhem seus corpos, os espaços escolares precisam ser pensados para isso, desde seus cheiros até as cores e sons desse lugar onde o encontro acontecerá. Afinal de contas, os “agenciamentos” também ocorrem *com* os espaços e não apenas *nos* espaços. Os espaços e os objetos presentes também são corpos que afetam os corpos humanos.

O que mais ajuda a acessar a experiência estética? Cultivá-la. Deleuze diz que ele não acredita na cultura em si, mas nos encontros, não só com pessoas, mas, sobretudo com as coisas. Deleuze não procura os espaços de arte e produção cultural para ter mais cultura, mas para cultivar-se (DELEUZE, s.d., online). Portanto, cultivar pode ser compreendido como a abertura aos encontros, como um exercício de atenção à espreita (Lima; Maximino; Carvalho, 2017, p. 122-123).

Nessa quarta aula, começamos conversando sobre como estávamos nos sentindo. Perguntei: “*Como estão se sentindo hoje?*” Um dos alunos disse: “*Eu passei o dia triste e abalado com a tragédia de Blumenau, com o que está acontecendo em nosso país*”. Depois dessa fala, outros alunos também começaram a comentar como estavam se sentindo com relação ao fato citado pelo aluno H. Trouxeram muito a questão religiosa e a relação com Deus para a conversa. Procurei não interromper esse momento, pois estavam acolhendo uns aos outros nessa tristeza pelas famílias das crianças. Falaram bastante da prática da oração como um momento de conexão e sensibilização em relação ao mundo.

Muitos falaram “*Só Deus mesmo para ter misericórdia de nós e do mundo*”. Depois de ouvi-los, fiz algumas colocações. Iniciei falando da importância de trazer esse assunto, pois

tem a ver com o nosso tema de aula que é a sensibilidade e o acolhimento com o que sentimos. Somos todos atravessados por esses acontecimentos. Uma aluna disse em seguida: “É professora, nós temos que engolir essas coisas. Não temos chance de falar”.

Citei outros acontecimentos, como a pobreza e a desigualdade social que está a cada dia mais acentuada e banalizada em nossas vidas, presente todos os dias, inclusive muitos deles vivem em condições difíceis socialmente e que a realidade da maioria dos alunos da EJA vem dessa desigualdade social por conta da exploração do trabalho, especialmente do trabalho braçal. E mesmo não sendo em nossas vidas, essa realidade é presente nas vidas de pessoas próximas ou na vida de pessoas que assistimos nas mídias, na televisão e na internet. Os alunos mostraram concordar com esse ponto.

Peguei alguns exemplos que eles deram, “a oração”, de sermos “filhos de Deus”, de “sermos uma família” e falei que esse era um ponto de entendimento importante, de que na verdade não somos separados uns dos outros. O que afeta o outro nos afeta também e a perda dessa sensibilidade, dessa visão de que “somos irmãos” e “uma grande família” é o que provoca essas ações monstruosas. Reiterei que a ignorância de que somos parte da natureza é o que provoca esse individualismo. Nesse sentido, dialogamos com Carvalho (2006, p. 154), quando reflete sobre “[...] o ‘desamparo do sujeito’ ante a degradação das condições de vida na contemporaneidade [...]” e a intervenção da Educação Física nessa configuração. A autora não traz a discussão para o espaço escolar, mas esse debate abrange toda a área. Qual o papel da Educação Física em tempos de degradação humana? Carvalho (2006, p. 154-155, grifo nosso) sugere que comecemos pela vida:

A vulnerabilidade humana, a insegurança, a desproteção social e, de forma mais ampla, a fragilidade da vida, são dimensões objetivas das iniquidades que perpassam o corpo social e que se evidenciam em uma multiplicidade de circunstâncias. A exclusão social atinge grande parte da população que não encontra seu lugar em um mercado de trabalho extremamente competitivo; a persistência e expansão das doenças da pobreza; novas enfermidades diretamente vinculadas ao impacto ecológico da ação humana; **os pânicos urbanos**; a permanência e a transformação de antigos preconceitos e exclusões de raça, etnia e gênero, e a retração de um Estado de bem-estar, cujos limitados espaços de proteção parecem ter-se transformado em auxílios filantrópicos, são situações que caracterizam o ‘mal-estar na civilização’, ou a ‘fragilidade da vida’. E não se pode escrever a respeito do mal-estar sem fazer referência ao sujeito, na medida em que o mal-estar se situa no campo da subjetividade.

Em seguida, perguntei se alguém mais queria falar e o aluno C falou novamente sobre a relação com Deus como algo importante e não me recordo agora como ele articulou, mas citou a palavra “cuidado”. Daí, segui na próxima colocação que fiz na roda de conversa: Será que tragédias como essa não acontecem por falta de cuidado? Cuidado com o outro? Cuidado consigo mesmo? O que a sociedade deixou de fazer por essa pessoa para que ela cometesse ato tão terrível? O que ela deixou de fazer por si mesma? Falei da importância do cuidado de si como cuidado com o outro. Chamei atenção para a necessidade de ter tempo para fazer essas reflexões em momentos de tanto estresse como esse. Um tempo tão escasso para quem trabalha e ganha pouco, para quem é explorado ou excluído.

Uma das propostas para o combate ao estresse é a introspecção e meditação. Embora teoricamente a prática de meditação não seja possível em qualquer circunstância, um lugar relativamente espaçoso e quieto sem dúvida facilita a concentração. Normalmente, o período de meditação mais curto, uma hora, é dividido em duas partes: meia hora para ouvir uma leitura, a fim de fazer a passagem da rua para a sala de meditação, e meia hora de meditação de fato. Uma tarefa difícil para quem trilha o que Chauí (1989) chama o ‘caminho estreito’, isto é, uma vida de pouco dinheiro, espaço e tempo livre (Valla, 1998 *apud* Valla, 2003, p. 372).

As subjetividades não são constituídas fora de um contexto. Muitos concordaram, sinalizaram com a cabeça e uma aluna falou: “*É verdade, não temos tempo para isso*”. Essa primeira parte da aula foi relevante para validar a necessidade de tocarmos em temas como a sensibilidade, o cuidado de si e a saúde mental, como também o quanto esses aspectos são de responsabilidade social, ou seja, responsabilidade pública. Assim, corroboramos com Luz (2013, p. 95-96) quando afirma:

Não deve ser desprezada, por outro lado, a discussão teórico-conceitual em curso nos últimos dez anos no campo da Saúde Pública e da Epidemiologia, sobre a questão da ‘prevenção’ (dos riscos) e da ‘promoção da saúde’, acentuando-se aspectos sociais e psicossociais que favorecem ou desfavorecem a saúde das populações e dos indivíduos que, ineditamente no campo, começam a ser considerados como elemento teórico importante da discussão, isto é, como ‘sujeitos’ da saúde, indicando assim a incorporação de conceitos e perspectivas das ciências sociais neste campo. Nessa discussão, está implícito (e muitas vezes explícito) que não basta prevenir doenças ou medicalizar as populações: é necessário também assegurar uma *qualidade de vida* (categoria incorporada ao discurso epidemiológico) básica, que não compete a medicina proporcionar, mas ao Estado e à sociedade, para que possa haver população efetivamente *sadia*.

Será que não cabe à Educação Física, como campo de intervenção social, a construção desses espaços públicos, tanto escolares como não escolares, que

atendam a população de forma a ampliar o acesso a essas práticas que predominantemente se concentram na mão de poucos e é escasso para muitos? Não será o papel da Educação Física da EJA contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos sobre cuidado, sobre práticas corporais, sobre a relação com seus corpos, sobre a necessidade de tempo livre/lazer, para que, de fato, a população tenha autonomia para agir sobre suas vidas e pressionar o poder público para o oferecimento de condições realmente adequadas e dignas de vida?

Ampliar o acesso é um dos objetivos principais do nosso trabalho, porém não se trata somente do acesso concreto das pessoas em relação a sua mobilidade espacial, nem apenas disponibilizar ofertas. Trata-se de promover possibilidades para os encontros consigo, com as pessoas e com coisas. Acessibilidade é principalmente aquilo que pode possibilitar que algo aconteça (Lima; Maximino; Carvalho, 2017, p. 122).

Logo depois, iniciamos a prática integrativa do *hatha yoga*. Pela primeira vez, pedi para que eles tirassem os sapatos; a maioria não se queixou. Fizemos novamente toda a sequência de *pavanamuktasana* (exercícios para aquecer as articulações e liberar os gases), da mesma forma que fizemos no encontro anterior, mas dessa vez propus que fizessem uma breve automassagem nos pés. Usei termos como “vamos dar uma apertada nos pés”, “descarregar a tensão dos pés”, “fazer um carinho em si mesmo”. Orientei que não se preocupassem com técnica, pois iríamos aprender isso posteriormente nas aulas. Também perguntei a eles se tinham o hábito de se massagear e de separar um tempo para isso; a maioria disse não, apenas dois ou três disseram fazer espontaneamente quando acordam, quando tiram o sapato ou na hora de dormir. Mas nenhum deles fez com essa intenção de forma clara, separando um tempo para se cuidar ou se fazer um carinho. No momento de aquecer os quadris, a aluna L lembrou da música *Rebola chuchu* e todos cantaram; foi um momento descontraído e alegre que despertou memórias antigas de infância com o próprio corpo.

Depois desse momento de relaxamento e movimentação das articulações, propus uma técnica de respiração do *hatha yoga* chamada *nadi shoddhana* (respiração polarizada ou alternada). Para explicar o efeito da técnica, citei o exemplo da pilha que a aluna A falou na primeira aula. Disse que a técnica pode provocar o equilíbrio dos nossos polos físicos e emocionais. Todos participaram, fecharam os olhos e se concentraram no exercício. Quando finalizamos, espontaneamente a mesma aluna

falou: “*Nossa, nem dá vontade de abrir os olhos, é tão relaxante, tão bom*”. Vibrei essa fala com ela, reafirmei esse benefício e seguimos com a experimentação.

Em seguida, pedi que aquecessem as mãos e colocassem sobre o centro do peito, aquecendo essa região, mentalizando/intencionando o autocuidado, a amorosidade e o carinho consigo mesmo. Depois pedi para que mentalizassem a imagem de algo pelo qual eles são gratos: uma pessoa na vida deles, uma situação, uma atitude deles com eles mesmos. Logo após, propus que exercitassem essa gratidão com quem estava ao lado deles na roda dizendo: “*Sou grato (a) pela sua vida*”. Eles demonstraram ter gostado desse momento, sorriram, alguns abraçaram e beijaram o colega ao lado. Por último, pedi para que fizessem o mesmo com todos dizendo “*Sou grato (a) pela vida de todos (as) vocês*”. Espontaneamente eles bateram palmas, sorrindo alegres. Para finalizar, fiz a avaliação pedindo para que resumissem em uma palavra o que aquela aula provocou neles, uma emoção/um sentimento. As palavras foram: carinho, amor, muita emoção, gratidão, bem-estar, alegria, descanso, aprendizado, conhecimento. Alguns alunos choraram. Especialmente a aluna O se emocionou bastante, disse que estava grata por esse momento, pela professora, pois não imaginava que ela teria esses momentos na escola, que foi uma surpresa, disse o quanto essas práticas mudaram a vida dela. Vários alunos agradeceram muito o acolhimento das aulas, de compreendê-los e ouvi-los. Essa fala da aluna e essa gratidão de todos, de um modo geral pelas aulas evidencia ainda mais o que Carvalho (2006) denuncia: como os espaços públicos, de direito, estão sendo transformados em “auxílios filantrópicos” e assim o pouco que se faz, aos olhos de grande parte da população, é muito.

O perfil da população priorizado ainda é aquele que pode pagar pelo serviço do profissional específico (*personal trainer*) ou por uma academia de ginástica — classe média, média-alta —, em detrimento da maior parcela da população — a com maior dificuldade de atingir condições dignas de saúde e de vida (Carvalho, 2006, p. 161).

Na quinta e sexta aula, continuamos com essa mesma temática da desigualdade social como fator importante no processo de saúde-doença. O objetivo do quinto encontro foi conversar um pouco sobre a precarização das condições de vida e como produzir saúde nesse contexto de “fragilidade da vida” (Carvalho, 2006). Em um segundo momento, a ideia era continuar experimentando as práticas integrativas. O fato é que os alunos se envolveram bastante no assunto e trouxeram muitas questões,

de maneira que senti necessidade de deixar fluir. Evidentemente, como meu papel era de professora, fiz várias intervenções durante a roda de conversa, principalmente nos momentos em que alguns fugiam do assunto ou quando eu sentia necessidade de destacar alguma fala deles e levantar alguma questão para que pudessem se aprofundar.

Antes de seguir com a descrição e a análise, gostaria de destacar que percebia que esses momentos de conversa estavam a cada aula se caracterizando com elementos da chamada “terapia comunitária integrativa”, que está entre as vinte e nove PICS. Não conhecia essa prática e não tenho formação para desenvolvê-la, mas, durante os meus estudos sobre as PICS para o processo de planejamento e pesquisa, tive a curiosidade de saber um pouco mais sobre a terapia comunitária integrativa e notei várias características dela se formando no grupo participante da pesquisa. Duas das características que se apresentaram foram: a *formação de vínculos*, ou seja, o acolhimento e a escuta com relação aos sofrimentos cotidianos que vivem; e o *aconselhamento mútuo*.

É claro que o método não foi praticado na íntegra, não fizemos sessões de terapia comunitária, mas elencamos alguns de seus princípios. Um desses princípios é oferecer momentos de conversa como esses, nos quais os próprios sujeitos buscam soluções para lidar com suas dificuldades. Foi interessante observar como o próprio grupo, juntamente com a orientação docente, fundamentada pelo tema da saúde e especificamente das PICS, produziu esse movimento de escuta uns dos outros. Isso nos faz pensar que acessar o conhecimento e a cosmovisão dessas práticas facilita a produção de novas práticas, seja no campo da saúde, seja no campo da educação.

Na primeira parte da aula cada um falou sobre como estava se sentindo. O tema da violência, da influência das mídias e das drogas esteve bastante presente no debate. Utilizamos como disparador da roda de conversa acerca da desigualdade social e das condições desfavoráveis e degradantes de vida a música *Feirante*, a seguir. Antes de escutarmos a música, enquanto a conversa estava acontecendo, uma aluna usou um dito popular que está presente na música: “*a vida não é um mar de rosas, mas a gente continua lutando*”.

Feirante

Arruma a cangalha na cacunda
Que a rapadura é doce mas não é mole não
Arruma a cangalha na cacunda
Que a rapadura é doce mas não é mole não
E genipapo no balaio pesa
Anda, aperta o passo pra chegar ligeiro
Farinha boa se molhar não presta
Olha lá na curva a chuva no lajedo
E quem foi que te disse
Que a vida é um mar de rosas?
Quem foi que te disse
Que a vida é um mar de rosas?
Rosas têm espinhos, e pedras no caminho
Daqui até a cidade é pra mais de tantas léguas
Firma o passo, segue em frente
Que essa luta não tem trégua
Fica na beira da estrada
Quem o fardo não carrega
A granel felicidade
Não custeia o lavrador
Vamos embora que a jornada é muito longa
E não há mais tempo de chorar por mais ninguém
Lá na feira a gente compra, a gente vende
A gente pede, até barganha aquilo que comprou
E te prometo que depois no fim de tudo
Na Quitanda da Esperança
Eu te compro um sonho de açúcar mascavo
Embrulhado num papel de seda azul
Pra te consolar oh
Pra te consolar oh
Pra te consolar oh

Logo depois de escutar a música, os alunos ficaram em completo silêncio até que a mesma aluna falou: “*Essa é a nossa vida todinha, professora*”. Em seguida, vários alunos começaram a falar de suas realidades difíceis, inclusive sobre o estresse que vivem cotidianamente pelas dificuldades financeiras, pela violência ou pelas experiências traumáticas quando eram crianças. O impacto da aula foi surpreendente, quando em uma das entrevistas, logo após a intervenção, ao serem questionados sobre o que é saúde, um dos alunos respondeu:

A saúde é tudo na nossa vida, pena que infelizmente nossos governantes não facilitam as coisas pra gente. Inclusive, os homens, é difícil para os homens procurarem. A gente cria tantas barreiras. Tantas coisas, professora, na saúde, aquilo que a senhora estava falando lá dentro, sobre a saúde que eles fazem muito pouco, né, cara, os governantes, né. A saúde é uma coisa tão importante na vida da gente. Eles poderiam facilitar mais as coisas para a gente poder ter, por exemplo, consultas, exames, isso nem deveria ser tocado né, consulta beleza, mas quando vai para os exames, às vezes, pelos valores, e se você esperar, professora, pelo SUS, cara, corre meses pra qualquer tipo de exame que a pessoa depender. Se você não procurar um recurso, ali mesmo você paga. Vira aquela bola de neve danada. Então assim, eu acho que a saúde na nossa vida é tudo, pra isso a gente tem que né, agradecer. Agradeço meu Deus por Deus me dar saúde (Aluno M).

Dessa forma, ao perceber a maneira como o poder público trata grande parte da população com descaso, o aluno parece sentir-se impotente diante da realidade e “agradecer a Deus” e se conectar com uma ordem desconhecida é o recurso mais imediato e eficaz que ele conhece para manter sua saúde e não depender do Estado.

A questão apontada, de ‘engolir sapos’ e/ou de desabafar, pode ser uma pista para compreender melhor o ‘uso’ que as classes populares fazem das igrejas, especialmente as que desenvolvem cultos nos quais o gritar e o cantar alto são constantes (Certeau, 1996; Cox, 1995). Há um estudo de Finkler (1985) sobre os quinhentos centros espiritualistas e cinco milhões de fiéis no México a respeito do sucesso das ‘curas espirituais (...) com sofrimentos crônicos de uma forma que a biomedicina não é capaz de igualar (...) atenuam a dor, quando não eliminam, e ajudam as vítimas do sofrimento a tornar as suas vidas mais toleráveis e significativas’. O autor os chama de ‘símbolos emocionalmente densos que sejam derivados da experiência coletiva daqueles que sofrem’ (Finkler, 1985: 84). Há de se perguntar se a própria coletividade presente nesses espaços não se relaciona com a discussão de apoio social apresentada anteriormente (Valla, 1998 *apud* Valla, 2003, p. 375).

Os próprios sujeitos criam suas alternativas diante da precariedade e da ineficácia do sistema biomédico e a religião acaba sendo o recurso mais acessível. Caímos novamente na questão da responsabilidade dos espaços públicos: as escolas, os hospitais, as unidades básicas de saúde etc., de criar encontros de discussão e

compartilhamento de saberes e conhecimentos que atendam às demandas da população. Espaços que possibilitem o apoio social que o modelo patogênico não dá conta de suprir, pois dependem de uma visão sobre os pacientes que os limita à sintomas e não os enxerga em suas necessidades e potências. São saberes que atualmente têm se concentrado cada vez mais nas mãos das instituições religiosas e do “mercado da saúde”.

Certamente, cabe aos mediadores de educação popular e aos profissionais de saúde e educação reivindicar um sistema de saúde que incorpore formas alternativas de lidar com a saúde, seja em nível nacional, seja experimentalmente em algumas unidades de saúde. Ao mesmo tempo, é necessário acompanhar as experiências isoladas de saúde alternativa para as classes populares. Em terceiro lugar, é preciso propor discussões nos partidos políticos, sindicatos, igrejas e entidades associativas. Mas, principalmente, como parte do currículo da ciência e saúde nas escolas públicas, como forma de demonstrar que há outras maneiras de pensar a questão da relação saúde-doença (Valla, 1998 *apud* Valla, 2003, p. 375).

Assim, no sexto encontro, demos sequência à proposta de desenvolver práticas pedagógicas que têm como viés essas outras maneiras de pensar e promover saúde. O disparador de diálogo dessa intervenção foi o famoso tema do “estresse”. Buscou-se desenvolver esse tema sob uma perspectiva social, ou seja, o objetivo era esclarecer como os estressores sociais são causas de muitos sintomas que a biomedicina opta por tratar com medicamentos ao invés de desenvolver formas de cuidado em saúde por vias que levem em consideração a integralidade da condição humana.

A generalidade e o distanciamento abstrato com que são tratados os pacientes da biomedicina, em função da centralidade da doença no paradigma da medicina científica, criou uma barreira cultural para muitos indivíduos e grupos sociais, que demandam ser efetivamente *tratados*, e não apenas diagnosticados. Não basta aos sujeitos doentes, ou em risco de adoecimento, saber o nome da patologia que têm ou poderão vir a ter: precisam saber também se e como serão efetivamente cuidados para se curarem do mal ou não o contraírem. Em outras palavras, a questão da *cura* voltou a ser importante na cultura, e a medicina ocidental ainda não parece ter-se dado conta da importância deste evento para seu futuro nas sociedades. As medicinas alternativas vêm ocupando este lugar deixado vago pela medicina convencional, e dispõem de muita experiência a transmitir nesse sentido (Luz, 2013, p. 62-63).

Um dos objetivos específicos da aula era que os alunos compreendessem a diferença entre o processo de estresse agudo (positivo) e o processo de estresse crônico (negativo) e de quais possibilidades de cuidado podemos lançar mão para lidarmos com o estresse crônico e, da mesma forma, com as condições de vida precárias que

os trabalhadores e grande parte da população vivem cotidianamente. Além disso, outro objetivo era organizar o debate que fizemos na aula anterior para que as PICS, que foram desenvolvidas nas aulas seguintes fizessem sentido.

É importante ressaltar que a proposta do componente curricular passa longe de seguir com uma abordagem de individualizar o processo de saúde, ou de culpabilizar o sujeito com verdades simplistas como “atividade física é sinônimo de saúde”, mesmo com o objetivo de ensinar técnicas de autocuidado; pelo contrário, seguimos com o pensamento de que a escola pública é a instituição responsável por ensinar conhecimentos, no caso da Educação Física, as práticas corporais, para que o sujeito entenda-se autônomo em seus processos de vida e faça uso das práticas que fazem sentido em seus contextos de vida, e nesse caso, especialmente os relacionados à promoção/produção de saúde. Assim, defendemos que o componente curricular Educação Física é responsável não apenas por tematizar a saúde na escola, mas oferecer conhecimentos que foram produzidos e acumulados ao longo da história. As PICS formam um conjunto desses conhecimentos a que os sujeitos possuem o direito de ter acesso. Dessa forma, a instituição escolar cumpre minimamente o seu papel de democratizar as produções humanas relacionadas às técnicas e práticas de cuidado em saúde. É compromisso da escola pública oferecer conhecimentos para que os sujeitos não fiquem à mercê dos usos mercadológicos que se fazem das práticas corporais e para os quais a saúde virou mais uma fatia a ser abocanhada no sistema neoliberal. Alves e Carvalho (2010, p. 235-236) pontuam:

Carvalho (2004) salienta que a prática de exercícios físicos, tal como foi conduzida através dos tempos se encaixa como um bem de consumo e que, por isto mesmo, estaria sujeita a um valor de consumo assim como qualquer outro objeto exposto no mercado da indústria cultural.

Desta forma, a atividade física se transformou em um bem de consumo e como tal assume um valor de mercado. Tal engodo apresentado por Carvalho (2004) em seu estudo sobre atividade física e saúde nos dá fôlego para pensar na necessidade de um deslocamento de nossa visão sobre as atividades físicas, em função da verificação de outras práticas que sustentem não a especulação mercadológica, mas efetivamente a construção de um modo de viver coerente com nossos valores.

Foi pensando em fazer novos usos das práticas corporais, livres dessa especulação mercadológica, que essas aulas foram pensadas. Para essa intervenção, foi utilizado um material pedagógico, a saber, um esquema de palavras-chave em folhas A4 que identificavam cinco processos:

- A) Estresse agudo (positivo)
- B) Estresse crônico (negativo)
- C) Estressores sociais
- D) Doenças
- E) PNPICS

Cada grupo, como já foi dito, contém suas próprias palavras na seguinte ordem:

- A) **Estresse agudo (positivo)**: perigo, luta e fuga, adrenalina, cortisol, descarga (com uma seta apontando para cima para sinalizar que o processo de descarga acontece).
- B) **Estresse crônico (negativo)**: descarga (com uma seta ao lado apontando para baixo para sinalizar que o processo de descarga é baixo ou não acontece), ansiedade, imunidade (com uma seta para baixo ao lado para sinalizar que o sistema de defesa do corpo fica enfraquecido), dores, cansaço, desmotivação, agressividade.
- C) **Estressores sociais**: desigualdade social, pobreza, violência, cobrança, baixa autoestima, problemas habitacionais, ameaça de desemprego, conflitos familiares, falta de rede de apoio, falta de lazer, preocupação, trabalho em excesso e solidão.
- D) **Doenças**: distúrbios do sono, depressão, hipertensão, AVC, obesidade, diabetes, uso de medicamentos (com uma seta ao lado para cima para sinalizar o aumento do uso de medicamentos).
- E) **PNPICS** (Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde): autocuidado, corpo e mente (com um símbolo de adição entre as duas palavras para sinalizar a integração/união desses dois atributos), uso de medicamentos (com uma seta para baixo ao lado para sinalizar a possibilidade de diminuição do uso de medicamentos).

Tomei como referência para a construção desse material pedagógico um vídeo disponibilizado no *site* da Universidade Estadual Paulista (Unesp) quando estava em processo de pesquisa sobre as PICS. O material é uma aula sobre estresse e promoção de qualidade de vida ministrado por uma psicóloga que faz parte da equipe de Terapia Comunitária oferecido pela Unesp e Rede Viva Melhor. Atualmente o vídeo não está mais disponível.

Iniciamos a aula com o material pedagógico. Primeiramente apresentei por meio das fichas as palavras do grupo A (estresse agudo/positivo) e por meio das palavras fomos compreendendo como ocorre o processo fisiológico. Fiz o mesmo com os outros

grupos, menos com o grupo das PICS, deixei para a aula seguinte. Durante a apresentação das palavras-chave do grupo B (estresse crônico/negativo), enfatizei o quanto muitos deles relataram sentir os mesmos sintomas (cansaço, desânimo, ansiedade etc.). Os alunos demonstraram uma identificação com as palavras desse grupo. O mesmo aconteceu com o grupo C, dos estressores sociais e com o grupo D, das doenças. A ideia era exatamente essa, destacar o quanto eles são afetados cotidianamente pelos estressores sociais e sofrem dos efeitos do estresse crônico causado por esses estressores sociais, ou seja, pelas condições precárias que eles vivem diariamente, a começar pelas incertezas, como o desemprego e conseqüentemente as questões financeiras, a violência cotidiana, entre tantas outras coisas que muitos relataram na aula anterior a essa, quando dialogamos sobre a desigualdade social.

No segundo momento da aula, propus três técnicas/práticas da bioenergética que aprendi em vários cursos ao longo de minha trajetória de autoconhecimento e cuidados terapêuticos. Por meio dessas técnicas, descarregamos a emoção relacionada a uma situação que vivenciamos e assim podem auxiliar na expressão livre de emoções por meio da liberação muscular. A proposta era produzir um ambiente seguro e afetivo para tais manifestações que muitos dos alunos nunca tiveram a oportunidade de vivenciar.

Pelos corpos revelamos as lutas, a alegria, a esperança, o medo, o sofrimento, a culpa, o trabalho recompensado, as súplicas, o agradecimento, a proteção dos deuses e orixás ou das forças da natureza. Nos revelamos como humanos, cidadãos sujeitos de direitos pelos corpos. A escola não é também um palco onde os corpos exigem se expressar? [...] (Arroyo, 2017, p. 364).

As técnicas são:

- 1ª) **Sopro Ha**: inspirar profundamente elevando os braços e soltar um grito enfatizando a força de expressão “saindo” do abdômen.
- 2ª) **Estourar o balão**: verbalizar o que deseja “explodir”, encher e estourar o balão imaginando que está explodindo a situação verbalizada.
- 3ª) **Socos na almofada**: colocar o papel no qual está escrito a situação que deseja “descarregar” em cima da almofada e dar socos em cima do papel.

Seguem abaixo algumas imagens desse momento da aula:

Reunimo-nos novamente em roda e perguntei como estavam se sentindo. A maioria relatou se sentirem leves e aliviados, riram bastante ao longo da intervenção. Três ou quatro alunos não se sentiram à vontade para fazer a terceira técnica (socos na almofada), pois não concordaram com expressões emocionais violentas. Uma aluna, nesse momento, expressou sua tristeza e indignação por ainda ter que morar na mesma casa do homem que ateou fogo em seus braços. Ela chorou um pouco e, em seguida, fiz a proposta de darmos um abraço coletivo para acolhê-la nesse momento de dor. Logo depois, sugeri o exercício de “passar o amor” por meio de um beijo no rosto, experiência que aprendi nas primeiras rodas de danças circulares sagradas que frequentei na Barra do Jucu com um grupo chamado “Tribo da Paz”. O beijo deve passar por todos até chegar ao 1º que recebeu. Foi um momento de demonstração de carinho, de constituição de vínculos e laços afetivos alegres potentes para o grupo.

Figura 8 – Momento de acolhimento da colega de turma



Fonte: Acervo da autora (2023).

Nesse exato dia, fiz a entrevista com essa mesma aluna, e em um momento da entrevista, na qual conversamos sobre corpo, saúde e felicidade, ela pediu para que

eu colocasse minha mão em seu braço que possui as queimaduras e me perguntou: “Você tem gastura, professora?”, imediatamente eu falei: “Não, querida” e coloquei minhas mãos no braço. Durante essa abertura e contato, ela foi me relatando como foi o fato. Essa é uma das possibilidades que as práticas corporais nos abrem, promover espaço para o corpo mostrar suas marcas, suas memórias e histórias no encontro com o outro, aceitar o próprio corpo, fazer dele um mapa de compreensão sobre si, de ver-se inteiro e digno diante do outro, mudar o modo como nos vemos e, quem sabe então, ressignificar fatos dolorosos, dar-lhes um outro tom, uma nova forma, fazer dessas experiências um novo saber sobre si mesmo, sobre as relações e sobre a vida. Cultivar-se.

Aprender a lidar com o corpo é aprender a lidar com as diferenças de gênero, raça, idade. Sucumbir ou libertar-nos do racismo, sexismo, machismo tão persistentes em nossa sociedade. Até nas escolas. E aprender a lidar com a vida e com a gente como algo mutável. A vida é algo efêmero ou em constante mutação. As mudanças do corpo podem ser bruscas ou imperceptíveis, mas inevitáveis na permanência e estabilidade da representação que possamos fazer de nós mesmos e dos outros. Sobretudo, imutável para tantas crianças, tantos adolescentes, jovens-adultos vítimas de persistentes olhares e estruturas sexistas, racistas, classistas que os segregam pelos corpos (Arroyo, 2017, p. 348-349).

4.6 SAÚDE COMO RELAÇÃO COM O CORPO E “CUIDADO DE SI”

Nesse tópico do texto, buscamos apontar a relação com o corpo, a criação de vínculos afetivos e as sensibilidades como elementos potentes no cuidado em saúde. Em outras palavras, objetivamos a compreensão de aspectos da vida humana, como a autoestima e as relações interpessoais, como fundamentos no processo de produção de saúde. A partir desse momento, a proposta das intervenções foi intensificar o contato com o corpo de diferentes maneiras que os alunos ainda não tivessem experienciado. A prática corporal escolhida foi a reflexologia. Além disso, o objetivo também era iniciar o tema das PICS (Práticas Integrativas Complementares em Saúde) para possibilitar aos alunos o contato mínimo com esses saberes como uma forma diferente de cuidado e criação de novos modos de relação com o próprio corpo.

Nossas pesquisas em Unidades Básicas de Saúde e com programas de atividade física no Brasil confirmam que há falta de informação e conhecimento dos profissionais da saúde e usuários dos serviços no que se refere à natureza e qualidade do trabalho com o corpo, mas também que os indivíduos que participam das atividades percebem melhoras na qualidade

de suas relações e experimentam novas formas de coexistência (Carvalho, 2010, p. 48).

Nesse sentido, corroboramos Carvalho (2010), quando aponta que a população necessita de conhecimento acerca do potencial das práticas corporais além do fenômeno atividade física, pois defendemos que o contato com o corpo mobiliza mais do que a diminuição das taxas e sintomas, mas movimenta valores, modos de ser e criação de novas formas de viver. Assim, defendemos que a Educação Física é o componente curricular responsável por tematizar e possibilitar amplas experimentações corporais para que haja conhecimento por parte dos cidadãos, dessa forma enriquecendo e contribuindo na criação de subjetividades livres, críticas, abertas para constantes e novos aprendizados.

Pensando assim, na sétima aula, procuramos explicar sobre o Plano Nacional de Práticas Integrativas Complementares em Saúde e de algumas metas, como a diminuição do uso de medicamentos. Para isso, apresentei um dado presente no documento que destaca o Brasil como o terceiro maior consumidor de ansiolíticos do mundo. Em seguida, um aluno perguntou: “*O que é ansiolítico?*”. Perguntei à turma se alguém sabia o que era e a aluna O disse: “*É um remédio para a ansiedade*”. Eu completei: “*Sim, é calmante, tranquilizante*”. Repeti o dado para que eles sentissem a proporção do problema, e uma das alunas falou: “*Graças a Deus nunca precise*”. Nesse momento, senti uma necessidade de intervir, dizendo:

Nós não precisamos expor se já tomamos, se não quiserem falar não há problema, não vamos entrar no mérito de julgar quem precisa ou não tomar, a ideia é que tenhamos contato com essa realidade e possamos refletir sobre alternativas e recursos que geram menos efeitos colaterais, de dependência química por exemplo, para lidar com o estresse e conseqüentemente a ansiedade.

Continuei a falar: “*E para isso o Ministério da Saúde organizou essas práticas na forma deste plano nacional, para que a população pudesse ter acesso a elas*”. Em seguida fui passando letra por letra na sigla PNPICS e expliquei o significado de cada uma. Durante esse momento, fui fazendo perguntas aos alunos, tais como: “*O que é algo integral?*”. Um dos alunos respondeu: “*Algo que é para todos*”. Respondi ao aluno: “*Perfeito, algo que é total, o todo*”. Depois perguntei: “*E complemento, o que é?*”. Ele mesmo disse: “*Que completa*”. Mais uma vez, afirmei: “*Exato, algo que contribui e enriquece*”. E continuei: “*Nesse caso que estamos conversando sobre o*

assunto saúde, contribui com o que?”. O aluno respondeu: “*Na saúde, por isso o S de saúde*”. Eu acrescentei: “*Ou seja, complementa um tratamento, um processo de cuidado em saúde*”. Em seguida, mostrei as palavras-chave “corpo” e “mente” com um sinal de adição entre elas, para simbolizar que essas práticas compreendem o corpo e a mente como aspectos inseparáveis da condição humana. Logo após, mostrei a palavra-chave “autocuidado” para explicar que essas práticas também contribuem para aprendermos a nos cuidarmos de forma autônoma. Por fim, mostrei a palavra-chave “uso de medicamentos” (com uma seta apontando para baixo para representar a possibilidade de diminuição do uso), para discutir a contribuição dessas práticas como recursos eficazes e acessíveis quando verdadeiramente ensinados e aprendidos. A aposta é que a escola também seja um espaço público para pensar e experimentar as possibilidades e os efeitos dessas práticas na promoção da saúde.

No contexto da promoção da saúde, as práticas corporais podem ampliar as possibilidades de encontrar, escutar, observar e mobilizar as pessoas adoecidas no processo do cuidado, especialmente no que se refere à construção de vínculos e de relações autônomas, inovadoras e socialmente inclusivas de modo a valorizar e otimizar o uso dos espaços públicos de convivência e de produção de saúde (Carvalho, 2010, p. 47).

Logo depois, entramos na segunda parte da aula, na qual o corpo em movimento teria centralidade. A proposta era olhar nos olhos do outro, olharmos no espelho, nos tocarmos a fim de provocar um fluxo de aprendizado e conhecimento sobre si por meio do olhar cuidadoso do outro e pelo olhar cuidadoso sobre si mesmo. Para isso, operamos com o conceito de “cuidado de si”, estudado detalhadamente por Foucault nas aulas do curso desenvolvido no *Collège de France*, entre 1981 e 1982, reunidas no livro *A hermenêutica do sujeito*. Essa noção de “cuidado de si” aprofundada pelo filósofo nos ajuda a pensar esse ocupar-se de si mesmo como uma extensão de cuidado social. O autor enfatiza: quando cuido de mim mesmo, quando me ocupo de mim mesmo também cuido do outro, uma forma de “ética do eu”, como ele mesmo emprega. Para Foucault, essa é uma das primeiras compreensões que devemos reter da noção de “cuidado de si”:

Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A epiméleia heautoû é uma atitude – para consigo, para com os outros, para o mundo (Foucault, 2010, p. 11)

Para Foucault, o “cuidado de si” precisa de um resgate urgente de conteúdo e significado, pois caímos na sua forma vazia, individualista e competitiva, fixados em ser melhor do que o outro e não melhor para o outro. Cabe um alerta ao discurso neoliberal que capturou as pautas sociais e as toma de uma forma como se o sistema que vivemos estivesse de acordo com nossa liberdade de ser. É importante que saibamos o quanto a noção de “cuidado de si” desenvolvida por Foucault também passa por esse processo, tornando o conceito um dos protagonistas da sofisticação desse sistema de consumo incessante, que, ao invés de nos libertar, nos torna ainda mais escravos com a prerrogativa de sermos o que quisermos ser, transformando as vivências humanas em processos egóicos e econômicos, em outras palavras, em “investimentos de si”.

Em todo caso, o que gostaria de assinalar é que, de qualquer maneira, quando vemos hoje a significação, ou antes, a ausência quase total de significação e pensamento que conferimos a expressões – ainda que muito familiares e percorrendo incessantemente nosso discurso, como: retornar a si, libertar-se, ser si mesmo, ser autêntico, etc. – quando vemos a ausência de significação e pensamento em cada uma dessas expressões hoje empregadas, parece-me não haver muito do que nos orgulharmos nos esforços que hoje fazemos para reconstituir uma ética do eu. E é possível que nesses tantos empenhos para reconstituir uma ética do eu, nessa série de esforços mais ou menos estanques, **fixados em si mesmos**, nesse movimento que hoje nos leva, ao mesmo tempo, a nos referir incessantemente a essa ética do eu sem contudo jamais fornecer-lhe qualquer conteúdo, é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja **uma tarefa urgente**, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo (Foucault, 2010, p. 225, grifo nosso).

Ao refletirmos sobre esse aspecto, como ficam nossos alunos da EJA nesse processo de sofisticação das desigualdades? Ficam sem oportunidades, cada vez mais isolados e relegados às realidades degradantes. Nesse sentido, na prática, seguimos orientados pelo pensamento de Foucault, colocando esforços pedagógicos no resgate desse significado ético e estético do “cuidado de si”, da vida como arte de fazer-se, de cultivar-se, de tecer encontros e experiências — um modo artesão de viver e ser. Assim, buscamos encontrar música e corpo.

Escolhemos a música chamada *Seu Olhar*, da cantora Ceumar Coelho. A música tem um verso que diz: “O seu olhar, o seu olhar melhora, melhora o meu”. A proposta da experimentação era que, por meio do olhar do outro, possamos “melhorar” o nosso olhar sobre nós mesmos, como uma criança que precisa do olhar do adulto para que

ela constitua sua autoimagem, seu amor por si mesma. Muitos alunos da turma tiveram infâncias difíceis e a construção de vínculos afetivos foi marcada por violência. A ideia da experimentação era produzir uma memória amorosa nessa apreciação do outro sobre nós mesmos e o corpo é atributo/elemento fundamental nesse processo de constituição do sujeito. Nesse momento, expliquei que o colega seria esse olhar da mãe sobre nós, um olhar amoroso, acolhedor, carinhoso e cuidadoso. Todos seríamos nesse momento um espelho do outro.

Figura 9 – Momento “Seu olhar”



Fonte: Acervo da autora (2023).

Antes de iniciarmos o exercício, sugeri aos alunos que fechassem os olhos e respirassem profundamente com esse propósito de olhar cuidadosamente para o outro. Foi um momento muito bonito. Já no início, a aluna O começou a chorar. Alguns ficaram sérios e concentrados, outros conversaram, riram, mas, de modo geral, todos que estavam presentes se envolveram no exercício. Em seguida, pedi para que falassem o que “viram” ou o que veem de melhor no colega.

Figura 10 – Momento “Seu olhar”



Fonte: Acervo da autora (2023).

Logo depois, pedi para que voltássemos a fazer uma roda com as cadeiras e contassem um pouco sobre como havia sido a experiência. A maioria disse que tinha sido “bom”, que tinha sido “legal”. Logo que nos sentamos novamente em roda, uma aluna disse: *“Professora, a senhora nos surpreende”*. Pela sua expressão ao falar, a surpreendi positivamente. Um outro aluno contou sua experiência dizendo algo parecido com: *“Olha, eu nem falei nada, porque eu e o C temos uma amizade e irmandade, que ele até adivinhou o que eu estava pensando sem eu nem mesmo falar, somente pelo olhar ele já sabia”*. Em seguida, falei: *“Olha como o corpo é potente, somente pelo olhar ele soube”*. Enfatizei nesse momento a relação do corpo na linguagem, como forma de nos colocarmos diante do outro transmitindo uma mensagem.

Depois dessa curta avaliação, partimos para o terceiro momento da aula, que consistiu em exercitar esse olhar que lançamos sobre o outro, agora sobre nós mesmos por meio do espelho. Essa sala na qual desenvolvemos as intervenções possui um espelho enorme que toma uma parede da sala inteira. A aula foi pensada exatamente

para explorarmos essa ferramenta potente no processo de “cuidado de si” a partir do corpo.

Pedi para que eles se sentassem todos de frente para o espelho, coloquei a mesma música da experimentação anterior e reiterei que nesse momento eles olhassem para eles mesmos com carinho, para cada parte do rosto. Primeiramente, notei um certo desconforto para alguns, principalmente por parte dos homens. Alguns até se criticaram nesse momento, dizendo estarem velhos e cheios de rugas. Fui narrando as partes do rosto que deveriam levar atenção ao longo de toda a experiência: a testa, as sobrancelhas, os olhos, as orelhas, o nariz etc. Enfatizei os detalhes, inclusive as rugas, como marcas importantes das trajetórias deles e que fazem parte de quem eles eram naquele momento: *“Observe cada detalhe do seu rosto, pois cada um desses detalhes são marcas de sua experiência de vida, elas constituem quem você é hoje, olhe para elas com amor”*.

Figura 11 – Momento “Olhar-se no espelho”



Fonte: Acervo da autora (2023).

O segundo exercício proposto no espelho foi a experimentação da reflexologia facial. Para ajudar os alunos a entenderem a técnica, distribuí uma folha com o mapa dos pontos reflexos da face e expliquei o que constitui a reflexologia. Em seguida, executamos as manobras da reflexologia facial e fui destacando onde aquela região do rosto refletia os órgãos ou outras regiões do corpo. Uma aluna questionou: “*Mas o intestino não é lá embaixo?*” e antes que eu respondesse a aluna S falou: “*Mas está tudo conectado, o corpo todo*”.

Figura 12 – Reflexologia facial



Fonte: Acervo da autora (2023)

Para intensificar o toque e despertar uma sensação de maciez e prazer, além de contribuir para o deslizamento das mãos na pele, levei o óleo de jojoba com óleo essencial de lavanda, que possui efeitos terapêuticos tranquilizantes e considerada uma prática integrativa, a aromaterapia. Quando comecei a explicar que jojoba era uma planta, uma aluna falou: “*É uma planta medicinal*”, em seguida falei: “*Exatamente, esse óleo regula a produção de sebo da pele, e a lavanda é calmante*”. Uma das alunas gostou tanto que ela me pediu o nome para adquirir o óleo. Assim, organizamos a sequência da reflexologia facial que desenvolvemos na aula da seguinte maneira:

- 1º) Técnica do “Tap”: batidas suaves sobre o rosto.
- 2º) Manobras de deslizamento e acupressão com os dedos sobre alguns pontos reflexos do rosto.
- 3º) Auto Percussão sobre a cabeça, pressão e deslizamento dos dedos sobre o couro cabeludo.

Ao final, pedi para os alunos voltarem para a roda e utilizei o último material pedagógico planejado para essa intervenção: “caixa do tesouro”, que consiste em uma caixa simples e em cima da tampa escrito “Tesouro”. Por dentro, há um espelho. Os alunos não sabiam o que tinha dentro da caixa, exatamente para produzir um efeito de surpresa. Passei a caixa de um por um dizendo: “Esse é o seu maior tesouro”. Muitos se surpreenderam e disseram isso no momento da roda de avaliação. Enfatizaram que foi uma aula surpreendente, muito diferente do que já haviam vivenciado. Uma aluna falou: *“Professora, eu cheguei na escola reclamando de dor de cabeça e agora ela passou, não estou sentindo mais”*. Ao final, eles aplaudiram. Estavam se sentindo muito satisfeitos com a experiência. Quando estavam de saída da sala, duas alunas vieram me abraçar e beijar dizendo: *“Professora maravilhosa”*. A pedagoga da escola também entrou na sala e teceu elogios pela segunda vez dizendo: *“Professora, como você é animada, me lembra meu início de carreira, que alegria ver isso acontecendo, não entrei na sala porque eu vi que eles estavam todos envolvidos na proposta, concentrados, vejo o quanto faz bem a eles”*.

Na aula seguinte, continuamos com essa mesma proposta de ocupar-se consigo, de voltar-se para si por meio da reflexologia manual. Dessa vez, o olhar seria “levado” para si para além da imagem. O encontro consigo mesmo seria apenas pelas sensações de toque. Expliquei aos alunos que nessa aula faríamos um esforço de nos vermos com as mãos e por isso todos usariam vendas e ficariam de costas um para os outros para que pudéssemos nos concentrar em nós mesmos. Lancei a pergunta: será que conseguimos “ver” com as mãos? Uma aluna disse prontamente que não. Outros já disseram em seguida: *“Claro que sim, assim como as pessoas cegas, usam o tato para sentir e ver as coisas, já que não enxergam”*. Também pedi para que pudessem permanecer de olhos fechados, pois a venda era um pouco transparente e seria interessante que eles se entregassem à experiência. Coloquei uma música de fundo e fui pedindo para que tocassem o próprio corpo, fui narrando cada região:

“*mãos nas mãos, se acariciando e se percebendo*”. Fizemos como que um rodízio por todo o corpo, sentindo cada parte dele de uma forma livre, sem uma técnica específica. Os alunos demonstraram entrega à experiência.

Figura 13 – Experimentação do corpo de olhos vendados



Fonte: Acervo da autora (2023).

Em seguida, demos sequência à segunda parte da aula, que inicialmente havia sido planejada para a realização da reflexologia das mãos no outro, mas senti que faria mais sentido aproximar aos poucos do corpo do colega e pedi para que apenas apoiassem suas mãos sobre as mãos do colega à frente. Segui a experimentação com essa ideia de massagear-se primeiro e se aproximar do “campo corporal” do outro de forma gradativa. Fizemos essa experimentação de massagear-se nas mãos, assim como fizemos com a experimentação da massagem facial, de uma forma mais intuitiva. Não iniciamos o estudo dos pontos do mapa da reflexologia manual, apenas

desenvolvemos o contato com as próprias mãos, utilizando o óleo para tornar a experiência macia e prazerosa, para depois aprendermos manobras possíveis. A maioria, para não dizer todos, também se engajou nesse momento. Antes de iniciarmos a massagem, uma aluna que trabalha como diarista disse que havia utilizado bastante suas mãos para limpar a casa na qual trabalhou. Ao final, na roda de conversa de avaliação, ela destacou novamente o quanto a aula havia feito sentido para ela devido ao dia intenso de trabalho usando as mãos.

Figura 14 – Automassagem nas mãos



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 15 – Massagem no colega



Fonte: Acervo da autora (2023).

Em uma das intervenções seguintes, propusemos a experimentação da reflexologia manual. Pedi aos alunos que se sentassem em dupla, um de frente para o outro e as duplas uma ao lado da outra. Inicialmente pedi para que massageassem as mãos uns dos outros, sem preocupação com a técnica. No início, alguns se mostraram tímidos, até mesmo um pouco resistentes. Pedi para que trocassem de função e todos pudessem ter as duas oportunidades, de fazer e receber a massagem, destaquei bastante essa troca de dar e receber. Em seguida, distribuí os mapas da reflexologia. Fiz uma breve explicação sobre o que é um ponto reflexo e os efeitos terapêuticos dessa técnica de massagem e falei que, da mesma forma que existem os pontos reflexos da face (como eles já aprenderam), também existem os pontos reflexos das

mãos, que correspondem aos órgãos. Logo depois, pedi para que um deles escolhesse um ponto do mapa e massageasse o ponto da mão do colega e vice-versa. Uma das alunas até falou que trabalha limpando peixe e que aquele momento seria muito bom para suas mãos. Vários alunos que pensei que não iriam topar participaram com envolvimento. Registramos algumas imagens que mostram a alegria que foi produzida nesse momento.

Figura 16 – Reflexologia manual



Fonte: Acervo da autora (2023).

Em seguida, continuamos com a experimentação da massagem, mas agora por meio dos pontos reflexos. A proposta era que escolhessem um ponto no mapa e fizessem a experiência de pressionar o ponto na mão do colega com o qual estava fazendo dupla. Procurei fazer dessa forma para que eles escolhessem de acordo com as suas necessidades. Eles escolheram olhos, bexiga e coração. Não conseguimos explorar com muita profundidade o mapa, mas percebi que, se quiséssemos fazer um semestre inteiro somente aprendendo reflexologia, faria muito sentido para os alunos, pois são práticas que não dependem de tanto movimento e contemplam a necessidade de descanso e relaxamento dos alunos, além de podermos fazer uma série de reflexões acerca da integralidade do corpo, bem como aprenderem uma prática corporal relacionada à promoção da saúde.

Ao final da aula, essa mesma aluna, que trabalha cortando peixe, pediu para que pudesse ficar com o mapa da reflexologia, ela disse que iria ensinar às suas crianças e praticar em casa. Fiz questão de dar o único mapa colorido. Entendi esse pedido como uma validação por parte da aluna de que essas práticas fazem sentido para sua realidade. É interessante destacar que essa aluna era nova, era a sua primeira vez na aula de Educação Física e ela destacou a mesma coisa que a outra aluna pontuou na aula anterior. Como aquele momento de contato com o corpo era recompensador devido ao trabalho com as mãos. O que nos faz pensar: corpos do trabalho estão nos dizendo que as aulas de Educação Física precisam propor momentos de aprendizado sobre cuidado. Trata-se de um cuidado não apenas com seus “corpos físicos”, mas com a precariedade a que esses corpos são submetidos. Não apenas a precariedade do trabalho, mas a precariedade do conhecimento e do tempo de cuidado.

4.7 SAÚDE COMO ALEGRIA

Esse eixo de análise surgiu da compreensão de que desenvolver práticas pedagógicas com o tema da saúde na Educação Física escolar é abranger o entendimento de que estar com o corpo enfermo não significa não estar saudável ou limitado a poucos movimentos. As práticas desenvolvidas e analisadas a partir dessa perspectiva trazem uma sensação de leveza, de frescor e de prazer que os encontros podem significar em contextos de precariedade do corpo e da vida. Ao levarmos em consideração as condições físicas de grande parte dos alunos participantes desta pesquisa e tomando como referência a noção de saúde patogênica, podemos defini-los sob condição limitante da doença. Inclusive muitos deles passarão o resto de suas vidas nessa condição, como foi demonstrado nas entrevistas. Tal fato nos leva a pensar: a saúde então não é mais uma possibilidade para essas pessoas? Como falar de saúde como prevenção se já estão doentes?

A noção acadêmica de que saúde se sustenta somente pelo racionalismo científico está enferma, pois deixa de lado os pensamentos filosóficos e artísticos que operam por outras estruturas, talvez menos assépticas e historicamente purificadas, porém vitalizadoras do processo de saúde em seu conceito mais amplo e atual” (Federici, 2015, p. 166).

Por essas questões, apostamos na arte e nas práticas corporais, como a dança e os jogos de expressão, como catalisadoras de encontros lúdicos consigo e com o outro,

como produção e reciclagem do conceito de saúde, das maneiras de lidar com o corpo enfermo e visto como improdutivo. Pontua Federici (2015, p. 167) em sua pesquisa sobre práticas corporais, alegria e saúde: “Jogo e brincadeira situam-se nas fronteiras entre a realidade e o faz de conta. Têm a potencialidade por natureza de lidar no corpo com os afetos de alegria, tão relegados a um futuro ausente de enfermidades [...]”.

Assim, neste trabalho, buscamos ampliar essa compreensão de saúde a partir da proposição de “encontros alegres”. A preocupação, nessa fase das intervenções, era criar momentos nos quais os alunos sentissem satisfação de estarem juntos em movimento, nos quais o afeto alegre fosse um novo recurso de saúde a ser descoberto. Mas por que a alegria? Federici (2015, p. 167) faz esse questionamento: “Que alegria é essa que nos serviria como caminho para praticar saúde, sem obrigatoriamente assemelhar-se às convenções terapêuticas em voga, refletidas na fragmentação do corpo em especialidades médicas?”. É a alegria porque é de corpo inteiro. É a alegria da dança, do ritmo, do encontro de todos os tipos de corpos, do jogo, do erro, do acerto, que nos dá espaço de ser o que quisermos, experimentar o corpo da forma que quisermos e sentir a vida como processo de criação fluida e constante, diferente da visão de limitação da doença, do bloqueio físico-emocional e conseqüentemente do conformismo ou da esperança de uma futura cura. É a alegria de Spinoza: afeto que aumenta nossa potência de agir, de ser mais do que nos fizeram acreditar que somos. Uma alegria que é democrática, potência que reside no simples encontro de corpos, independentemente de classe social ou condição corporal.

Apostaríamos em práticas corporais, de arte, jogo e brincadeira, que favorecessem simples e diretamente a possibilidade de perceber, perceber-se, perceber o outro, perceber a situação em jogo, lidando com a qualidade do encontro entre as pessoas, por diferentes linguagens e formas de educação do corpo (Federici, 2015, p. 168).

Um dos jogos de expressão realizados foi o “creme de careta”. A brincadeira consiste em passar um “creme” de cada emoção nas mãos e passar no rosto. Se o creme for da tristeza, todos devem fazer uma expressão de tristeza, se for de alegria, todos devem fazer uma expressão de alegria. E foi com a expressão da alegria que começamos uma das intervenções. A cada expressão que fazíamos, todos riam. Mesmo cansados, como relataram no início da aula, eles descontraíram e relaxaram. Fizemos a expressão de alegria, de tristeza, de “bico” — como sugeriu uma aluna —, de medo e, por fim, a de amor. Especialmente no momento de passar o “creme de

careta” do amor, pedi para que passassem em todo o corpo. Foi um pretexto para que pudessem sentir e fazer carinho no próprio corpo de forma lúdica, sem deixá-los levar por racionalizações. A ideia era brincar e provocar a sensibilidade. Logo depois que “espalharam” o “creme do amor” no próprio corpo, sugeri que passassem esse amor para o outro, já que agora estavam completamente “preenchidos”. Sugeri que abraçassem o colega ao lado, o que se estendeu para todos os outros colegas sem nenhuma proposição de minha parte. Um aluno até comentou: “*Não dou um abraço em uma mulher desde que a minha morreu*”. Pode-se imaginar o quanto esse momento tenha sido impactante para ele? Lidar com seu luto e ao mesmo tempo a alegria de experiências que possuem a potência de novos significados para antigas vivências.

Como simbolização da vida cotidiana, o jogar oferece mais tempo de elaboração para a tristeza inerente ao próprio exercício da derrota, ou da doença, com a chance de se recomeçar outra vez, em igualdade de condições com o outro ou consigo mesmo, por quantas vezes você quiser (Federici, 2015, p. 167).

Na mesma intervenção, propus uma dança circular, sem dizer que era dança circular e sem levantar-se da cadeira, apenas com movimentos com os braços. Ensinei a música que acompanha a dança, chamada *Altíssimo Coração*. Todos participaram, como ocorreu na maior parte das aulas. Durante a experimentação, alguns alunos falaram: “*A cada aula a professora inventa uma coisa diferente*”, “*Gostei da aula*”. “*Professora, você é maravilhosa*”. Eles saíram alegres e leves e eu me senti satisfeita e reconfortada por ter proporcionado esse momento a eles.

Desejo assinalar aqui a presença de um outro modo de o sujeito relacionar-se com seu próprio corpo e o do outro. Em vez do “uso da máquina” ou do “controle da máquina”, temos um padrão de contato prazeroso com o corpo, motivado pelos movimentos rítmicos e pelo contato de um corpo com outro. A harmonia aqui é sinônimo de integração, interna e externa. Desaparece a dualidade corpo-mente sob a sensação de *ser um corpo fluido* (‘sutil’) em movimento – diferente de *ter um corpo* que precisa ser ‘malhado’ para recuperar ou obter sua *forma*. A harmonia, porém, só é alcançada se o praticante se abandona ao ritmo do movimento (arte ou dança) ‘perdendo o controle da máquina’. Este estado traduz-se, no tocante a sentimento, como uma espécie de *alegria*, um deleite estreitamente ligado aos movimentos corpóreos, que devem desenvolver-se sem esforço, o que não acontece com outros exercícios físicos (Luz, 2013, p. 125-126).

Isso fica evidente na imagem das outras intervenções nas quais propusemos outros jogos de expressão, dança de salão e danças circulares. Uma das alunas participantes, como pontuamos anteriormente, relatou em entrevista que gostava de

dançar, mas que não poderia por conta de sua religião. A Figura 17 é um registro da aula em que desenvolvemos a dança de salão com balões e essa mesma aluna se permitiu ter essa experiência. Buscamos utilizar os balões exatamente com o intuito de abrir espaço e de refrescar seus corpos com relação às crenças e aos dispositivos disciplinares da igreja que agem muitas vezes na direção de limitar essas experiências de prazer e alegria, impossibilitando descobertas e inovações. Podemos pontuar também, a imagem das aulas de danças circulares, potente prática que acolhe a todos os corpos. Nas figuras a seguir, podemos ver a presença de alunos e alunas de diferentes idades, com corpos de cores, tamanhos e formas diferentes, cada um com sua singularidade, dançando juntos.

Figura 17 – Dança circular sentada



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 18 – Experimentação de Dança de Salão com balões coloridos



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 19 – Dança circular



Fonte: Acervo da autora (2023).

4.8 O QUE OS SUJEITOS NOS CONTARAM AO FINAL DAS EXPERIÊNCIAS

Ao longo das intervenções, mantivemos o compromisso de acompanhar o processo a cada aula e isso foi demonstrado nos tópicos anteriores. No entanto, também consideramos que, ao final de um ciclo de aprendizagem, é necessário produzirmos uma síntese e uma visão global das experiências que desenvolvemos. Para isso, organizamos duas rodas de conversa com todos os alunos que participaram das intervenções, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A necessidade de fazermos duas rodas de conversa se justificou devido a uma parte dos alunos terem progredido de turma no meio do ano e, dessa forma, as aulas desse segundo grupo aconteciam em horários diferentes. Assim, nos reunimos com 17 alunos no horário das aulas de Educação Física, e com 3 alunos no horário de outras aulas que foram cedidas pelos professores, dando um total de 20 alunos participantes das rodas de conversa. Desses 20 alunos, sete foram participantes das entrevistas que apresentamos no início do texto. Dos outros cinco alunos que foram entrevistados (foram 12 entrevistados), dois pararam de estudar, dois faltaram e um pediu transferência para outra escola.

As rodas de conversa seguiram um roteiro de perguntas que foi planejado anteriormente às intervenções, mas que, ao final do processo, sofreram pequenas reformulações. As perguntas estão descritas no APÊNDICE D ao final do texto. No entanto, das dez perguntas que fizemos, elegemos três das quais tivemos respostas significativas, ou seja, que nos apresentaram pistas com relação aos sentidos que as experimentações provocaram nos alunos. Abaixo, segue a amostra das perguntas e respostas que elegemos.

Pergunta 1: Qual experimentação, de todas que a gente fez durante o processo das aulas, qual experimentação corporal, qual aula, vocês mais gostaram?

A maior parte dos alunos responderam gostar de todas, entretanto, cinco alunos, além de destacarem a prática que mais gostaram, espontaneamente ressaltaram os efeitos delas em suas vidas:

A que mais me chamou atenção foi a da mão, saber que o corpo tem a ver com os dedos da palma da sua mão, aquela aula foi demais, eu guardo

aquela folhinha com o maior carinho em casa. Foi muito interessante. E as danças, né, a gente sair menos estressada, sair feliz, satisfeita, se tem alguma coisa negativa, fica lá fora, eu senti. *Incrível sua aula, muito obrigada. Eu espero que fique um bom tempo com a sua aula até eu chegar e ter uma noção do que realmente mexeu tanto com a minha mente. Eu mostrei pras minhas sobrinhas lá em casa, elas falaram, 'Tia, muito interessante'. Eu disse isso aqui é bom pra vocês olhar e aprender. **Eu estou sempre olhando porque me chamou muita atenção*** (Aluna J2).

*As aulas que eu mais gosto são os momentos que a gente têm pra bater papo, pra saber de um de outro, o que aconteceu, o que deixou de acontecer, se teve coisas boas, se teve coisas ruins, esse é o momento que eu mais gosto, é o momento que dá pra dar uma relaxada, e assim você ouvir o outro, o problema do outro, sabe, você aprende muito. Porque assim, todos nós temos problemas, todos nós temos aborrecimentos, temos alegrias, temos tristezas, mas assim, nesse momento você vê que não tá sozinha nisso, entendeu? Todo mundo tem um momento ruim, um momento bom, um momento de tristeza, um momento que a gente chora. Às vezes eu tô conversando com você e tô chorando por dentro, **eu gosto muito desse momento de você dar pra gente ouvir o outro, cada um expor o seu momento ali, botar pra fora*** (Aluna MP).

*Eu gostei de todas, professora, não tem essa assim que eu falo que não foi aproveitada. Eu gostei de todas [...]. Teve **aquele de a gente mudar de lugar, não tem?** [dança circular] E teve a do **espelho também que é o ver a gente por dentro, né. O tocar, o sentir, tipo a respiração. O olhar pra dentro.** Porque a Educação Física, ela não é assim, eu acho que trabalhando a mente, trabalha mais do que o malhar o corpo. Porque se eu não tiver com a mente tranquila, eu não vou conseguir exercitar uma Educação Física, nenhum exercício comum, eu vou estar lá me matando e eu não vou conseguir fazer o que precisa ser feito. Eu acho que, junto, esse trabalho que você fez com a gente, nossa, foi pra mim maravilhoso. Pode continuar a ter, vai fazer muito bem pra muita gente. Quem dera que a humanidade tivesse a experiência da Educação Física dessa forma. Não fosse só correr. Tá, os jovens gostam, correr, jogar bola, meu filho mesmo, todo jovem gosta. **Mas acho que o trabalho da...o mental, e assim, o emocional e o físico tudo ao mesmo tempo, nesse mundo de hoje, no atual de hoje, é muito necessário, muito bom, faz muito bem, pela agitação que o mundo tá lá fora, é o momento que a gente vai tá olhando pra gente, e dando paz aqui dentro da gente.** Eu tô sentindo falta. Acho que não é só eu que tô sentindo falta não (Aluna O).*

*Olha, posso voltar? Agora que ela começou a falar, eu lembrei. Eu, até seu C, a gente conversava muito sobre isso. E eu sempre falei para o seu C. O importante, que primeiro a Educação Física, é usar o corpo, eu não tenho condições de fazer mais, e o que mais eu gostava nos seus trabalhos é exatamente isso, que **o seu trabalho de Educação Física era trabalhar a mente, trabalhar com exercício de solidariedade, trabalhar a parceria,** e isso pra mim foi fantástico, isso aí não tem preço, porque a minha vida sempre foi assim. É muito legal, eu principalmente, eu peguei aqui, na escola de lá e aqui também, um momento muito difícil na minha mente, a minha situação que eu passei, e esse trabalho, **além de ser em grupo, porque, cara, quando você pensa só na sua situação, você acha que seu peso tá pesando muito, quando você começa a observar, você ouvir o que a gente ouvia ali, depoimentos das pessoas, você começa a se...cara...cadê o peso que tava nas minhas costas? Eu me sinto assim com esse trabalho que você realizou com a gente aqui.** Basicamente pra mim foi isso aí. É um trabalho pra mim excelente, principalmente pra mim chegar aqui. Eu graças a Deus não tinha esse problema, na minha cabeça era só um, **mas eu chegava aqui e aquele problema que tava na minha***

cabeça parece que voava. Por quê? Porque, cara, eu começava a observar o depoimento dos outros, da orientação sua, e isso me transformava. Eu preciso dizer pra você com todas as letras, não tem nenhum motivo pra eu tá exagerando nem diminuindo nada, mas é o que eu senti e pena que eu não sei se eu vou tá junto com vocês o ano que vem aqui (Aluno H).

*Eu particularmente falando, teve aquela [...] com aqueles papel escrito, com aquelas palavras [a professora recordou o nome]. **Catarse, isso. Aquilo ali foi uma coisa que mexeu muito, por quê? Nós malhamos aquele cidadão de uma forma que nós jogamos pra fora tudo aquilo que tava estressando a gente, entendeu? Então quer dizer...eu gostei muito dessa parte, dessa aula, envolveu todo mundo, e cada um praticou a sua fala de uma forma diferente do outro, mas tudo encaixado em um objetivo só, que foi muito bom, entendeu? Então eu gostei bastante dessa aula. Pra mim foi umas das mais interessante. E nós tivemos ali todos nós reunidos, com a primeira, segunda, terceira e quarta, foram as quatro séries, tivemos juntos, foram muito boas. Então quer dizer a gente teve várias aulas, mas essa pra mim ela me deixou uma coisa assim que pra me jogar pra fora aquilo que eu mais detestava, entendeu? Porque às vezes a gente fica angustiado com certas coisa e quando você joga pra fora aquilo sai de dentro da gente. Então quer dizer, é uma suposição que a gente faz dessa parte aí que pode até às vezes transformar a gente ou detalhadamente em outro sentido, talvez não seria uma forma melhor de se pensar, mas, no meu modo de pensar, eu gostei muito porque eu joguei pra fora aquilo que tava, principalmente a depressão. Sai depressão, sai, some daqui, me deixa, porque eu tenho depressão, eu tomo medicamento. Então quer dizer, a gente fazendo isso, pra jogar pra fora, você tá expulsando aquilo da gente, entendeu? De uma forma ou de outra, mas como veio esse exercício, dessa...catarse né? Então quer dizer, foi muito boa, eu gostei, **que você uniu todo mundo ali naquele momento, né? Cada falando um pouco de si, né? Então quer dizer, eu gostei muito e eu achei que foi importante, esse momento, eu me recordo, entendeu? Eu sei que teve várias...teve várias aulas diferentes, mas o que eu me recordei mais foi essa (Aluno C).*****

Vale comentar que desses cinco alunos que aprofundaram suas respostas, três relataram a importância das rodas de conversa iniciais como um momento de união, conhecimento e cuidado com o outro e consigo mesmo. Mostraram a relevância da escuta da história do outro como um momento de cura, como forma de olhar para as próprias vidas com gratidão e leveza. Além disso, consideramos que esses momentos foram importantes para esses alunos, pois os três possuem dificuldades físicas; os momentos de compartilhar os sentimentos e suas histórias fez com que as aulas tivessem mais sentido, especialmente no que diz respeito aos seus corpos e suas necessidades.

Pergunta 2: *Teve alguma experimentação que vocês levaram pra vida de vocês? Ou pretendem praticar, ou planejaram em algum momento de levar isso pra vida, pra casa. Alguma coisa que a gente fez ficou que vocês continuam reproduzido na intimidade de vocês?*

A maior parte dos alunos não respondeu à pergunta. Dos seis que responderam, quatro deram respostas mais objetivas e relataram praticarem algumas técnicas que aprenderam nas aulas. Os outros dois alunos não deixaram muito claro se faziam ou não. Seguem algumas dessas respostas, com um destaque especial para a resposta da aluna A, a qual relata que levou a experimentação do espelho para a atividade matinal da igreja que frequenta.

*É isso que eu falei com você, **eu fico na respiração, tentar sentar, relaxar**, porque às vezes a cabeça da gente fica um turbilhão de coisas, porque é casa pra cuidar, e gato pra cuidar, marido pra dar atenção, é show, é filhos, é filhas, e faculdade, é escola, é muita coisa na cabeça. Aí eu falo assim, eu não trabalho fora durante a semana, mas sábado, domingo e os feriados é os dias mais agitados que eu tenho, então quando chega aqui na escola segunda-feira, tem vez que eu tô só, e amanhã tem que tá cedo. **Aí tem hora que eu paro, sento e tento relaxar, botar as pernas assim, a mão, tento fazer a respiração, ou até mesmo deitar retinha, massagear quando eu tô com dor de cabeça, e às vezes, sei lá, um oleozinho, porque eu nem tenho, mas eu gosto do alecrim também, esfregar o alecrim, o cheiro dele que coisa que eu acho que tem mais a ver com a aula.** O alecrim eu sempre compro. Às vezes eu tomo o chá, às vezes eu só esfrego ele pra dá o cheiro que ele é um calmantezinho, né. Igual ele fala que ele toma antidepressivo, eu também tomo antidepressivo (Aluna O).*

***Aquela que você deu sobre se amar. Tirar aquele tempo pra se amar. Eu levei esse até pra igreja.** Dia de segunda-feira eu vou pra oração de manhã, aí foi as irmãs comigo, aí eu falei assim pra elas lá 'Ó eu vou falar a aula que a professora deu lá tá, de se amar, que a gente não tem tempo, que é uma correria tão grande, que a gente não tira um tempo pra se amar. A professora Laís deu uma aula lá. Pra se amar, tocar no couro cabeludo, no rosto, se abraçar. Se abraçamos. Só trabalha, só come, só cansa. Aí chega aqui, é o momento pra você se amar. Elas disseram 'Nossa que legal'. Eu tava aqui quietinha tentando lembrar, meu Deus do céu, que aula que eu levei lá pra igreja, agora eu lembrei. Elas amaram. Falei pra elas, vamos parar um tempo aqui pra fazer o que a professora falou, que o tempo é corrido. Um dia a professora chegou lá e deu essa aula pra todo mundo (Aluna A1).*

Pergunta 3: *Vocês perceberam alguma mudança na relação de vocês com vocês mesmos depois dessas aulas? Quais reflexões as vivências que a gente fez provocou em vocês? Que vocês saíram pensando "Ah, eu pensei muito sobre isso!"*

***Aquela teia foi muito legal, fiquei com vontade de fazer isso lá em casa.** Aquela de passar a linha para o outro, igual a gente passou pra turma toda. Aí cada um falava para o outro a história (Aluna G).*

Aquela do olho...você lembra aquela aula que você deu pra gente aqui? Então, você conversar com a pessoa, porque tem pessoa que conversa sempre olhando pra baixo, então você não tem que abaixar a cabeça pra falar com ninguém, você tem que olhar dentro do olho da pessoa pra você ter certeza que tá sendo sincero. Isso é muito importante. Eu cansei de falar com as pessoas sem olhar no olho, isso fica feio pra mim cara. Isso eu não conhecia. Eu sempre fui de olhar para o olhar da pessoa, olhava por olhar e desviava. Hoje não, depois dessa aula, sério,

professora, até com as minhas crianças, eu já conheço mais, eu olho dentro do olho e sempre lembro da sua aula (Aluna J2).

*E como, nossa, muita. Principalmente com colegas. Porque eu imaginava assim: pô, vou voltar pra escola aos 50 anos, vai ser uma coisa meio estranha, jovens, eu não imaginava encontrar alguém assim da minha juventude (risos). Assim, e essas aulas com você aproximou muito a gente uns dos outros. Igual quando eu cheguei eu lembro que seu H falou assim 'Ela é totalmente diferente do que eu imaginei'. **As aulas mexeu com todo mundo. Tanto comigo que já...um pouco desse negócio que eu te falei, que teve um dia que eu saí daqui chorando da sala de emoção de ver os colegas sentindo aquela coisa gostosa que é a aula incluindo tudo que a gente fazia ali. É muito...a pessoa que chegava estressada 'Nossa hoje eu tô...', saia dali leve, sorrindo como se não tivesse passado aquele dia duro, sofrido. E pessoas que chegou a falar assim 'Não vou pra aula' que no final de tudo era quase que a primeira a entrar na sala. Foi uma coisa muito gostosa e não modificou somente a mim, que eu já tinha assim um pouco da...do, como que eu posso dizer, o ouvir a música mais suave, tentar me conhecer um pouco mais por dentro. E a meditação e a respiração. Que eu acho que...eu faço sempre. Eu preciso acalmar, porque a agitação da gente é todo dia. E eu vi que os colegas de sala, todo mundo se sentiu muito bem. Tô dizendo por mim e pelos colegas que eu vi. Entrava todo mundo agitado, estressado, cansado, doendo aqui, doendo ali, saia todo mundo sorrindo 'Pô já acabou a aula', 'Poxa não deu tempo de...', 'Pô já tocou o sinal', era gostoso. Por isso que eu tô falando, vão voltar pra aquelas aulas que era muito bom. [...] **E se olhar no espelho também. O olhar pra dentro, tipo a frente do espelho, você faz careta, você faz isso, você faz aquilo, você diz o quanto você ama aquela pessoa que tá ali. O quanto você...o amor-próprio** (Aluna O).***

*É...baseado em todas né. **Um processo de amadurecimento dentro da gente. Porque você vai aprendendo ouvindo, é...fazendo sinal, igual a gente fazia ali com a mão, toca aqui...no dedo, aquela coisa toda...o olhar. Isso tudo mexe com a gente. Porque nós estávamos em grupo. Então...não podia...ah aquilo ali é feio...esse aqui é pior, esse é mais horrroso. Não, todos nós fizemos essas aulas de Educação Física juntos que ela trouxe coisas que realmente deixassem a gente alegre e satisfeito.** Muitas vezes a gente pode até falar assim poxa é cansativo, não, mas vamos pensar um pouquinho. O exercício ele faz parte de qualquer forma, você exercita no corpo, ou você fazendo uma musculação, uma massagem. Então isso aí tudo fez com que a gente melhorasse com a gente mesmo dentro do propósito que você levou pra nós.*

De modo geral, as respostas apresentadas demonstram o quanto as experimentações corporais provocaram um movimento ético de reflexão sobre as relações. Escutamos sobre como o encontro, o contato real e cuidadoso com o próprio corpo e o corpo do outro produz encanto e carrega a potência de gerar “afetos alegres”. Esses afetos mobilizam crenças, fazem satisfação, dobram certezas e são capazes de contorcer pensamentos, como também encorajar a tecer modos de ser que ainda eram desconhecidos. Os sujeitos nos contaram sobre a sensação de leveza que é escutar e reinventar histórias; que cura é uma questão de perspectiva, assim como também é desafiador se descobrir aprendente que desviava o olhar para não sentir, mas que

agora conhece o sabor do prazer de ser esse movimento “autopoi(-)ético” de “cuidado de si” como cuidado com o outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esse ciclo de pesquisa satisfeitas com as possibilidades que, no início, eram totalmente fechadas, quando, no momento de escolha do tema, houve negação ao delimitar a Educação de Jovens e Adultos como campo de investigação. O objeto foi se construindo à medida que a vivência dos desafios se encontrava com o desejo de produzir práticas nas quais os sujeitos se sentissem ouvidos e valorizados. É com esse desejo que terminamos a pesquisa: que a Educação de Jovens e Adultos seja prioridade nas salas de professores de escola, nas salas acadêmicas e laboratórios de pesquisa, nas comissões e fóruns de educação, nas plenárias de vereadores, de deputados estaduais e federais, no senado, enfim, que o Estado se responsabilize verdadeiramente em fazer da Educação de Jovens e Adultos uma modalidade de ensino e não um depósito de alunos rejeitados e frutos do fracasso de ações e políticas públicas.

Vale ressaltar, para além das possibilidades, os limites com os quais deparamos ao longo do processo de investigação. Demarcamos como dificuldades: a precária formação docente sobre a modalidade da EJA; a rotatividade dos alunos ao longo da construção das aulas, das entrevistas e das rodas de conversa; bem como o tempo escasso para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, além de todas as questões relacionadas à falta de legitimidade da Educação Física como componente curricular na escola e na Educação de Jovens e Adultos.

Para fins de tornar público os processos e os resultados, apresentamos este estudo, o qual foi proposto no contexto da EJA de uma escola do município de Vila Velha, realidade na qual as diversidades e as desigualdades são evidenciadas. A Educação Física ainda vive um processo de construção de legitimidade, atravessado por resistências dos alunos e escassez de sistematização como componente curricular nessa modalidade de ensino. Posto isso, quando nos referimos às práticas pedagógicas, elas são predominantemente assinaladas pelo paradigma biologicista do corpo e tradicional do ponto de vista metodológico, pouco articuladas com as histórias de vida dos sujeitos. Ao confrontarmos a realidade de uma turma multisseriada com diferentes corpos, marcados pela precariedade de condições de vida, apostamos em práticas que levassem um olhar cuidadoso e sensível para os

corpos. Além disso, procuramos dialogar com as diretrizes curriculares do município que tinham como um dos temas integradores a “educação em saúde”. Destarte, fizemos o esforço de retomar o tema da saúde no contexto da Educação Física escolar, sobre o qual pesquisadores da área trazem evidências de que é necessário construir práticas pedagógicas que tenham como referência uma visão ampliada de saúde. Nesse sentido, definimos o tema da saúde como cenário para desenvolvermos experimentações corporais nas quais a relação com o corpo de uma forma sensível é preponderante para o “cuidado de si”.

Para isso, objetivamos mapear o que os estudantes dessa modalidade compreendem sobre corpo e saúde, que relação possuem com seus corpos e quais experimentações corporais já tiveram ao longo de suas vidas. Assim, 30 sujeitos de idade entre 16 e 75 anos fizeram parte deste percurso investigativo, 12 dos quais, aceitaram participar das entrevistas. Sobre o corpo, os alunos apresentaram diversas visões, desde o paradigma corpo-máquina, corpo como junção de partes, até a visão de corpo como fonte de dificuldades, bem como fluxo de afetos. À vista disso, dialogamos com a concepção de corpo de Spinoza como modo de pensar as formas de nos relacionarmos com os corpos e os afetos. Ademais, podemos pontuar que a maior parte dos alunos têm uma relação com seus corpos marcada por dor, doença e opressão, como fonte de dificuldades, sofrimento e baixa autoestima; buscam a relação com Deus e a religião como fonte de estratégias para lidar com as dificuldades da vida. Observamos também que os alunos possuem visões de saúde assinaladas em grande parte pelo modelo biomédico/patogênico, como também por uma visão vitalista, categorias apresentadas pela socióloga Madel Luz.

A partir desses dados cultivados inicialmente, traçamos uma unidade didática fundamentada nas Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) na tentativa de favorecer o “cuidado de si”, conceito profundamente analisado por Foucault. Neste trabalho, tivemos como sua interlocutora a pesquisadora Yara Maria de Carvalho. O processo de pesquisa consistiu em avaliar os efeitos que essas experimentações provocaram na relação que esses estudantes têm com o próprio corpo e se repercutiram em movimento de produção de novas práticas de cuidado consigo mesmo e com o outro. Assim, observamos que o aspecto da coletividade e

da relação afetiva entre os companheiros de escola foi um dos elementos-chave para a produção das experimentações e um dos efeitos a serem destacados na pesquisa.

As aulas foram construídas e examinadas a partir de três eixos de análise que também tiveram como referência e inspiração as formas de saúde apresentadas por Madel Luz: a) saúde como bem de consumo e desigualdade social; b) saúde como relação com o corpo e “cuidado de si”; c) saúde como alegria. Dessa maneira, buscamos articular as práticas desenvolvidas com as questões delineadas pelas teorias com as quais dialogamos.

Sobre o eixo “saúde como bem de consumo e desigualdade social”, buscamos dialogar com a visão da Saúde Coletiva com vistas a ampliar o conceito de saúde para questões relacionadas ao campo do social. Para isso, fizemos uso de músicas, debates e técnicas da psicologia corporal como recursos para que os alunos correlacionassem seus problemas cotidianos como o desemprego, a falta de tempo de lazer, a solidão, a violência urbana, a pobreza etc. como disparadores de afetos que os tornam impotentes diante de suas realidades.

No eixo “saúde como relação com o corpo e ‘cuidado de si’”, procuramos associar as experiências com as práticas corporais como caminho de ampliar “modos de vida”. Para isso, apresentamos a relação com o próprio corpo e o corpo do outro, por meio da prática da massagem, do contato com o espelho etc., como fonte para a descoberta de afetos potentes sobre si e como oportunidade de criar maneiras de se relacionar consigo mesmo e com o outro, como também expandir o acervo de práticas corporais na direção de contribuir para a autonomia do cuidado em saúde.

No terceiro eixo — “saúde como alegria” —, evidenciamos o encontro lúdico com os corpos como alternativas de experimentar a si mesmos para além dos desafios, das crenças e da doença, mas como campo de possibilidades e de reinvenção de si. Para isso, as práticas pedagógicas tornaram-se palco para a dança, para o jogo e a expressão. Assim, pontuamos as experimentações corporais como tempo-espaco de contato com o fluxo de intensidades, com o desejo e o esforço de perseverar.

Nesse sentido, sinalizamos que essa forma de desenvolver o tema da saúde nas aulas de Educação Física no contexto da EJA, a qual foi se constituindo ao longo dos

encontros, se mostrou potente tanto para os alunos quanto para a construção de novas metodologias de ensino do campo de estudo da Educação Física escolar e da área da saúde.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jordana; KANAN, Lilia Aparecida; MASIERO, Anelise Viapiana. Práticas Integrativas e Complementares na atenção básica em saúde: um estudo bibliométrico da produção brasileira. **Saúde em Debate**, v. 43, n. 123, p. 1205–1218, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201912318>.

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação Física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília, DF. **Anais** [...]. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5213/2700>. Acesso em: 30 out. 2022.

ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; OLIVEIRA, Victor José Machado de; BRACHT, Valter. Educação Física escolar e o trato didático-pedagógico da saúde. *In*: WACHS, Felipe; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; BRANDÃO, Fabiana F. de Freitas (org.). **Educação Física e saúde coletiva**: cenários, experiências e artefatos culturais. Porto Alegre: Rede Unida, 2016. p. 87-112.

ALVES, Flávio Soares; Carvalho, Yara Maria de. Práticas corporais e grande saúde: um encontro possível. **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 229-244, out./dez. 2010.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite – do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis,: Vozes, 2017.

AZAMBUJA, Ana Paula de Oliveira; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bussoli de; HUNGER, Dagmar Aparecida. Educação física escolar e a questão da saúde: análise de dissertações e teses. **Educação Física em Revista**, v. 10, n. 2, p. 1-14, 2016. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/issue/view/517>. Acesso em: 30 out. 2022.

BARRETO, André Valente de Barros; PELBART, Peter Pál. Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280032, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280032>.

BARROS, Joyce Mariana Alves. **A organização didática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos no sistema público de ensino do município de Natal-RN**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; Escóssia, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARROS, Letícia; BARROS, Maria Elizabeth. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010>.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. (Coleção Educação Física).

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí; 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 nov. 2023.

CARVALHO, Yara Maria de. **As práticas corporais como práticas de saúde e de cuidado no contexto da promoção da saúde**. 2010. Tese (Livre Docência em Práticas de Saúde) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.6.2019.tde-19082019-132923>.

CARVALHO, Yara Maria de. Saúde, sociedade e vida: um olhar da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 3, p. 153-168, maio, 2006.

COELHO, Edison Duarte. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sul do RS: um diagnóstico sobre a Educação Física no Ensino Médio**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CRUZ, Erick Xavier Costa; MENDES, Maria Isabel Brandão de. Analisando a saúde na Base Nacional Curricular Comum. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., Natal. Resumo expandido e-0112362. GTT – Atividade Física e Saúde. **Anais [...]**. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12362/6276>. Acesso em: 9 nov. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. O **anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Luis B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

FEDERICI, Conrado. Práticas corporais, alegria e saúde. *In*: GOMES, Marcelo; FRAGA; Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria de (org.). **Práticas corporais no campo da saúde: uma política em formação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Ivan Marcelo; FRAGA, Alex Branco. Educação em saúde. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.) **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. rev. e amp. Ijuí: Ed. Injuí, 2014. p. 228-233.

KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física I**. Ijuí: Unijuí, 1998.

LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo; MAXIMINO, Viviane Santalucia; CARVALHO, Yara Maria de. Práticas corporais e artísticas, aprendizagem inventiva e cuidado de si. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 2, p.118-126, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2163>.

LUCAS, Felipe Jardim *et al.* (org.). **Spinoza, filosofia & liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2020. v. 1.

LUZ, Madel Therezinha. **Novos saberes e práticas em saúde coletiva: estudos sobre racionalidades médicas e atividades corporais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos, A relação entre saúde e Educação Física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento**, v. 27, p. e27008, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106792>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil).. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS: atitude de ampliação de acesso**. 2. ed. Brasília, 2015. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf. Acesso em: 9 nov. 2023.

MURTA, Claudia; FALABRETTI, Ericson. O autômato: entre o corpo máquina e o corpo próprio. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 75-92, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151724302015000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2022.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2010.

OLIVEIRA, Victor José Machado de, MEZZARROBA, Cristiano. Salutogenia na Educação Física escolar: um ensaio para debater a saúde ampliada. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 12, n. 2, p. 12-24, set. 2021. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/2560/1480>. Acesso em: 9 nov. 2023.

PASSOS, Eduardo, KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; Escóssia, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-16.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; Escóssia, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PENHA, Vinicius Martins. **Entre leituras, corpos e escritas**: linhas de um mapa-tese a partir das experiências vividas em uma escola-rizoma de Educação de Jovens e Adultos. 2022. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2022.

SANKARACARYA, Sri. **Tattvabodhah**. 2. ed. Tradução e comentários por Glória Arieira. Rio de Janeiro: Vidya-Mandir, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRE O PROGRAMA. *In*: MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/pnpic>. Acesso em: 9 nov. 2023.

SOUZA, Eduardo F. Alexander Amaral de. LUZ, Madel Therezinha. Bases socioculturais das práticas terapêuticas alternativas. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 393-405, jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702009000200007>.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em: 9 nov. 2023.

VALLA, Victor Vincent. Educação e saúde: discutindo as formas alternativas de lidar com a saúde. *In*: GOLDENBERG, Paulete; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni; GOMES, Mara Helena de Andréa (org.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 363-378. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

VAZ, Alexandre Fernandez. Certa herança marxista no recente debate da Educação Física no Brasil. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. e25069, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.22456/1982-8918.96236>. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/96236>. Acesso em: 30 out. 2022.

VILA VELHA (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Educação do Futuro**. Vila Velha, 2021.

YONEZAWA, Fernando Hiromi. Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzeana de Spinoza. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 186-199, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p186-199>.

YONEZAWA, Fernando Hiromi; SILVA, Fabio Herbert da. O paralelismo corpo-mente em Spinoza: notações (im)pertinentes para a educação. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e176074, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176074>.

ZAIDAN, Samira; FERREIRA, Maria Cristina Costa; KAWASAKI, Teresinha Fumi. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. **Plurais**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-103, jan./abr. 2018. Disponível em :
<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/57315/2/A%20PESQUISA%20DA%20PR%C3%93PRIA%20PR%C3%81TICA%20%20NO%20MESTRADO%20PROFISSIONAL.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOANTROPOLÓGICO

1. Qual a sua idade? _____

2. Mora próximo à escola? () Sim () Não

3. Qual o seu meio de locomoção até a escola?

() Ônibus () Bicicleta () A pé () Outros

Qual: _____

5. Você pratica alguma religião?

() Sim () Não

Se sim, qual? _____

6. Você tem celular? () Sim () Não

Se sim, em média, quantas horas por dia você fica no celular _____

9. Você trabalha? () Sim () Não Se sim, em qual função?

Se sim, trabalha por:

opção ()

necessidade ()

10. Quantas horas você trabalha por dia?

11. Por que você frequenta a EJA?

() Não tive oportunidade de estudar

() Precisei trabalhar

() Não gostava da escola

() Não gostava de estudar

() Outros

12. Que atividades você realiza no seu dia-a-dia e que te faz feliz?

13. O que você gosta de fazer em seu tempo livre/lazer?

14. Quais são seus objetivos/projetos de vida?

15. Você acredita que a nossa escola pode te ajudar a atingi-los? () Sim () Não. Por quê?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO CORPO, SAÚDE E PRÁTICAS CORPORAIS

1. O que é o corpo?

2. Como você tem se sentido com o seu corpo?

3. Você gosta de se olhar no espelho? () Sim () Não

4. O que é saúde para você?

5. Você se considera uma pessoa com saúde? () Sim () Não Por quê?

6. O que é ter uma boa vida?

7. Considera que você tem uma boa vida? () Sim () Não Por quê?

8. O que você acha que precisa mudar em sua vida para que ela seja boa ou melhor?

9. Você se considera uma pessoa feliz? () Sim () Não Por quê?

10. Você acha que precisa mudar algum hábito em sua vida? () Sim () Não Qual ou quais?

11. Você faz alguma prática corporal? () Sim () Não
Se sim, qual? Quantas vezes por semana?

12. Quais benefícios você sente quando faz uma prática corporal?

13. Qual prática corporal você mais gosta de fazer?

14. Qual prática corporal você tem vontade de experimentar?

15. Você já praticou yoga? () Sim () Não

16. Você já fez ou recebeu massagem? () Sim () Não

17. Você faz ou já fez automassagem? () Sim () Não

18. Se sim, tem o hábito de se massagear diariamente? () Sim () Não

19. Você gosta de dançar? () Sim () Não

20. Se sim, você tem o hábito de dançar sozinho (a) em casa? () Sim () Não

21. Você já praticou algum tipo de relaxamento? () Sim () Não

22. Se sim, você tem o hábito de fazer relaxamento diariamente? () Sim () Não

23. Você já praticou meditação? () Sim () Não

24. Se sim, você tem o hábito de meditar diariamente? () Sim () Não

25. Você gosta de abraçar ou ser abraçado? () Sim () Não

26. Quando foi o último abraço que você deu? _____

27. Você gosta de fazer aula de Educação Física? () Sim () Não Por quê?

28. Como a Educação Física pode contribuir na sua vida?

29. Você gostaria de experimentar yoga, massagem, relaxamento, meditação e dança nas aulas de Educação Física? () Sim () Não

Por quê? _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE RODAS DE CONVERSA FINAL DAS AULA

ROTEIRO DE PERGUNTAS – RODAS DE CONVERSA
DATA:
PARTICIPANTES:
1. Como vocês estavam se sentindo no início da aula?
2. Como vocês se sentiram ao final da aula?
3. Alguma experimentação causou desconforto/incômodo?
4. Qual experimentação vocês mais gostaram?
5. Vocês fariam em casa sozinhos?
6. O que vocês gostariam de repetir na próxima aula?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA

1. Qual experimentação vocês mais gostaram?
2. Como vocês se sentiram com as experimentações?
3. Perceberam alguma mudança na relação consigo mesmo (a)?
4. Estão praticando alguma das experimentações em casa?
5. Alguma prática emocionou vocês profundamente? Como?
6. Quais reflexões essas práticas têm provocado em vocês?
7. Como vocês estão se sentindo com o próprio corpo?
8. Qual compreensão de corpo hoje? Ela é a mesma que tinham antes?
9. Qual a compreensão de saúde hoje? Ela é a mesma que tinham antes?
10. Vocês ficaram com vontade de mudar algo em suas relações, na vida de modo geral?

APÊNDICE E – MODELO DE DIÁRIO DE BORDO

DIÁRIO DE BORDO
DATA:
HORÁRIO:
1. Descrição do que aconteceu:
2. Como foram as experimentações? (atitudes, gestos, expressões verbais etc.)
3. O que percebeu que foi proveitoso?
4. Aconteceu algum conflito?
5. Reflexões/impressões acerca desta experimentação:
6. Ideias e referências que podem fundamentar estas reflexões: