

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA**

Paula Paré da Rocha



“PARA EVOCAR O INTERIOR”: Encontros com as Práticas Corporais Introspectivas
na graduação em Educação Física

**Porto Alegre
2016**

Paula Paré da Rocha

**“PARA EVOCAR O INTERIOR”: Encontros com as Práticas Corporais Introspectivas
na graduação em Educação Física**

Monografia apresentada à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga
Co-orientadora: Prof^a Me. Priscilla de Cesaro Antunes

Porto Alegre
2016

Paula Paré da Rocha

**“PARA EVOCAR O INTERIOR”: Encontros com as Práticas Corporais Introspectivas
na graduação em Educação Física**

Monografia apresentada à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Aprovado em:de de

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof. Me. Jair Felipe BonattoUmann - UFRGS

.....

Orientador – Prof. Dr. Alex Branco Fraga – UFRGS

.....
Co-orientadora – Prof^a. Me. Priscilla de Cesaro Antunes – UFG

Agradeço

à Veronica, à Regina, à Laura e à Elizabete,
pelo apoio generoso de muitos anos;

ao Paulo,
pelas referências de humor e alegria;

aos familiares, aos amigos e às amigas,
por terem feito parte de momentos memoráveis desta trajetória;

aos/às colegas da graduação, às professoras e aos professores,
por compartilharem comigo experiências transformadoras;

à Priscilla,
pela orientação essencial do meu processo de escrita;

ao Alex,
pelas pontes criadas a partir deste trabalho;

à população brasileira,
pela oportunidade de estudar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Canção Mínima

*No mistério do sem-fim
equilibra-se um planeta.
E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;
no canteiro uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro.
Entre o planeta e o sem-fim,
a asa de uma borboleta.*

Cecília Meireles, 1942

RESUMO

As Práticas Corporais Introspectivas (PCIs) fomentam a busca pelo autoconhecimento a partir de uma perspectiva integral do ser humano. Estas práticas fizeram parte da minha formação inicial, ainda que não estivessem previstas formalmente no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A fim de compreender como as PCIs integraram a minha formação profissional, mesmo estando ausentes do currículo, relato e analiso experiências que tive com estas práticas durante a graduação. A escrita desta monografia foi inspirada na metodologia das Narrativas Autobiográficas, a qual atua na produção de sentidos a partir da retomada de memórias, de narrativas e de autobiografias. Para embasar este processo, construí um referencial teórico que trata de princípios educacionais, conceitos e características das PCIs; de documentos oficiais da área da Educação e da Saúde; e da relação destas práticas com a formação inicial em EF. As experiências que tive com estas práticas ocorreram em disciplinas da graduação, em estágios curriculares, em projetos de extensão e na própria construção desta monografia, por meio de práticas corporais ou de princípios educacionais. Percebi, com isso, que as PCIs carregam potencialidades para facilitar um trabalho interior, de auto(re)conhecimento e de formação humana, paralelo à formação profissional.

Palavras-chave: *Práticas Corporais Introspectivas; Formação inicial em Educação Física; Relato de experiência.*

RESUMEN

Las *Prácticas Corporales Introspectivas* (PCIs) fomentan la búsqueda del autoconocimiento desde una perspectiva integral del ser humano. Estas prácticas fueron parte de mi formación inicial, aunque no estuvieran contempladas en el plan de estudios formal de la Licenciatura en Educación Física (EF) de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Con el fin de comprender cómo las PCIs integraron mi formación profesional, a pesar de estar ausentes del programa de estudios, relato y analizo las experiencias que tuve con estas prácticas durante el grado. Lo escrito en esta monografía fue inspirado en la metodología de Narrativas Autobiográficas que, según Souza (2007), opera en la producción de significados a través de la retomada de memorias, de relatos y de autobiografías. Para apoyar este proceso, construí un marco teórico que se ocupa de los principios educativos, conceptos y características de las PCIs; de documentos oficiales en el ámbito de la Educación y de la Salud; y de la relación de estas prácticas con la formación inicial en EF. Las experiencias que tuve con estas prácticas ocurrieron en disciplinas del grado, en prácticas en escuelas, en proyectos de extensión, y en la construcción de esta monografía, por intermedio de prácticas corporales o de principios educativos. Percibí, con eso, que las PCIs tienen potencial para facilitar un trabajo interior, de auto(re)conocimiento y de desarrollo humano, paralelo a la formación profesional.

Palabras clave: *Prácticas Corporales Introspectivas; Formación inicial en Educación Física; Relato de experiencia.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Educação Física

ESEFID – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

ONG – Organização Não Governamental

PCIs – Práticas Corporais Introspectivas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PET – Programa de Educação Tutorial

PNPICS – Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS

PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

RS – Rio Grande do Sul

RCRS – Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul

SUS – Serviço Único de Saúde

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	PREFÁCIO.....	10
2	RETOMANDO E REELABORANDO TEORIAS	14
2.1	PONTOS DE PARTIDA: Breves compreensões sobre princípios educacionais	14
2.2	PRÁTICAS CORPORAIS INTROSPECTIVAS: Conceitos e características	18
2.3	EM DOCUMENTOS OFICIAIS: Educação Física e Práticas Corporais Introspectivas	21
2.4	FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A presença/ausência das Práticas Corporais Introspectivas	26
3	ESTRUTURANDO RECURSOS PARA A ESCRITA	37
4	RECONTANDO O QUE PASSOU E TOCOU	40
4.1	CAMINHOS ATÉ A GRADUAÇÃO	40
4.2	PCIs NA MINHA FORMAÇÃO EM EF: Pontos de Transgressões Curriculares	44
4.3	PROJETO DE EXTENSÃO DE PRÁTICAS MEDITATIVAS	49
4.4	CONSTRUINDO PONTES	51
4.5	ESTÁGIOS ESCOLARES: Reconhecendo Desafios.....	54
4.5.1	PCIs e EF na Educação Infantil	55
4.5.2	PCIs e EF no Ensino Fundamental	56
4.5.3	PCIs e EF no Ensino Médio	61
4.6	ALGUMAS COMPREENSÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS	63
5	AMPLIANDO PERCEPÇÕES.....	67
	REFERÊNCIAS.....	72

1 PREFÁCIO

As PCAs são atividades que possibilitam o autoconhecimento pela execução de movimentos lentos e prazerosos, permitem vivenciar a sensibilidade, a criatividade, a expressividade, a espontaneidade e o bom funcionamento do corpo, permitindo ao homem uma vivência mais plena de sua corporeidade, atuando na ressignificação do mesmo, como ser integral. (COLDEBELLA *et al.*, 2004, p. 120)

Práticas Corporais como Danças Circulares, Yôga, Meditação, Tai Chi Chuan, Lian Gong, Chi Kung, Biodança, Antiginástica, Método Feldenkrais, Eurytmia, Eutonia, entre outras, são exemplos de Práticas Corporais Introspectivas (PCIs)¹. Tais práticas possuem intencionalidades de ativar e refinar a sensibilidade e o autoconhecimento. A expressão que inspirou o título desta monografia faz referência a esta concepção e foi dita por uma criança de sete anos em uma aula de estágio de Educação Física (EF) no Ensino Fundamental, quando me questionou: “Sôra, meditar é pra evocar o nosso interior, né?”. A partir disso, é possível pensar em diversas possibilidades de práticas e de conteúdos para serem abordados nos contextos que envolvem a área da EF.

Historicamente, na EF, as concepções sobre corpo e movimento foram sendo ampliadas e aprimoradas em direção a uma compreensão mais integral do ser humano, que considera que os indivíduos possuem outras dimensões humanas, além do corpo físico. Sendo assim, a formação inicial dos/as² profissionais desta área passou a ter a responsabilidade de acompanhar tais mudanças, e as PCIs surgem como uma possibilidade para tratar consciente e criticamente sobre essas questões.

A partir do apoio teórico de alguns autores e de relatos de experiências pessoais que foram construídas durante a minha graduação, o presente trabalho explora elementos que apontam possibilidades de integrar as PCIs no processo de formação profissional em EF. Processo esse que pode estar atrelado a outro, de formação e transformação humana, uma vez que se assuma a viabilidade de traçar um caminho paralelo em direção ao encontro consigo, através das oportunidades acadêmicas. As PCIs apresentam um potencial para atuar na mediação e facilitação desses processos.

¹Para referenciar tais práticas, optei pelo termo “Práticas Corporais Introspectivas” (PCIs), utilizado no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009, p.140), visto que, entre os diversos termos encontrados atualmente na literatura, este é o que mais se aproxima daquilo que eu entendo ser a essência dessas práticas. Apesar de “Práticas Corporais Alternativas” (PCAs) ser o termo mais utilizado pelos/as autores/as que referencio no aporte teórico deste trabalho.

²Utilizo “/” para acentuar ambas as possibilidades para referir gêneros na língua portuguesa.

Diante de um interesse pessoal por práticas que priorizem elementos introspectivos, busquei desenvolver um trabalho de conclusão de curso que, além de fazer sentido para mim, pudesse contribuir nas discussões que perpassam campos de formação de profissional das áreas da Educação e da Saúde. Além disso, tive a intenção de retomar e analisar os aprendizados que fui construindo ao longo do período que estive no curso de Licenciatura em EF da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tratei, então, de aproximar parte de meus interesses pessoais às experiências que fui adquirindo a partir das diversas oportunidades que tive na minha trajetória acadêmica.

Ao perceber que estava próxima de me formar como professora de EF e considerando ter certas compreensões e habilidades para tratar sobre o tema das PCIs, me dei conta que essas práticas, de certo modo, estiveram presentes e aportaram contribuições na minha formação desde o início da graduação. Porém, analisando o currículo formal do curso de Licenciatura em EF pelo qual irei me formar, evidenciei a ausência de conteúdos específicos sobre essas práticas. Surgiu, então, uma primeira indagação: Como foi possível que as PCIs tenham feito parte da minha formação acadêmica, mesmo que não estivessem no currículo formal do curso de graduação?

Entendi, inicialmente, que o fato de eu reconhecer potencialidades nessas práticas pode ter feito com que eu encontrasse maneiras de acessá-las, como elementos importantes para a minha formação profissional, mesmo que não estivessem oficializadas no currículo formal. A fim de compreender melhor como esse processo foi se construindo, direcionei o foco da minha monografia para atender ao seguinte questionamento: **Como as Práticas Corporais Introspectivas integraram a minha formação profissional, mesmo estando ausentes do currículo formal do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?**

Essa pergunta norteadora desencadeou em mim um processo reflexivo, o qual levou a escrita deste texto, com o objetivo de relatar experiências pessoais que surgiram a partir dos encontros com as PCIs durante a minha trajetória acadêmica. Identificando e compreendendo, assim, as maneiras que foram viáveis para incorporar essas práticas na minha formação. Narro, então, elementos que considero significativos e marcantes durante cada um desses encontros. Bondía (2002) afirma que essas marcas em nós produzidas têm estreita relação com o aquilo que entende por *experiência*.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p.21)

Uma das intenções das PCIs parece ser justamente a provocação de reflexões que atentem aos sentidos que atribuímos às experiências vividas. Alguns autores reconhecem certa importância e relevância em incorporar essas práticas na formação inicial, uma vez que as mesmas podem atuar tanto no nível individual, como no social. Inácio *et al.* (2013, p.3) afirmam que as “rápidas transformações sociais, culturais e ambientais”, que atingem o mundo nos últimos séculos, demandam iniciativas que consigam acompanhar e lidar com esses processos. Estes autores identificam na universidade “um papel importante perante o processo de formação do ser humano” (INÁCIO *et al.*, 2013, p. 10), para que seja possível desenvolver uma atuação consciente diante de tais mudanças. Moraes e Lemos (2012, p.192) entendem que as PCIs podem contribuir para “mudanças e conscientizações com os envolvidos no processo educativo”, a fim de que as pessoas tenham condições de formular reflexões críticas que fundamentam uma atuação consciente, coletiva e, ao mesmo tempo, autônoma. Além disso, esses autores também consideram que essas práticas “podem ser importantes aliadas nessa construção de cidadania e identidade pessoal”. (MORAIS; LEMOS, 2012, p.186)

Há quase duas décadas, na mesma instituição onde curso a graduação (ESEFID – UFRGS), autores abordaram questões que se aproximam do tema desta monografia. Pode-se dizer que o panorama apresentado há duas décadas tem ainda várias semelhanças com o atual. Fragoso e Negrine (1997, p. 14) iniciam o seu texto com uma imagem, que sinaliza uma estrada por onde passa um carro. Em uma das placas desta estrada está escrito: “Congestionamento à frente. Use a via alternativa”. Utilizando o termo “Práticas Corporais Alternativas”, os autores buscam indicar possibilidades de práticas corporais diferentes das tradicionais, além de compreender os significados atribuídos a essas práticas a partir de diferentes perspectivas. Ressaltam, também, que tais práticas “se desenvolvem à margem da maioria dos currículos adotados pelas Escolas de Educação Física” (FRAGOSO; NEGRINE, 1997, p.14). Ora, se considerarmos que as PCIs podem apresentar princípios importantes para a formação profissional em EF, por que ainda se encontram marginalizadas dos currículos formais da área? Alves (2008, p. 362), ponderando a incorporação das PCIs na formação acadêmica, convida-nos a pensar: “O que esta perspectiva tem a dizer sobre a intencionalidade da ação educativa?”.

Como estrutura básica desta monografia, apresento referenciais teóricos que sustentam elementos relevantes para a compreensão das minhas experiências relatadas. Início, então, por apontar algumas concepções sobre princípios educacionais, visto que pensar em Educação pode gerar contribuições significativas para a discussão sobre formação inicial. Em seguida, apresento conceitos e características das PCIs, que são abordados na literatura e em documentos oficiais das áreas da Educação e da Saúde. Essas informações convergem, então, para uma breve discussão sobre a inserção destas práticas na formação profissional em EF.

Com a finalidade de refletir sobre essas questões, atreladas à minha formação profissional, desenvolvi minha escrita partindo da perspectiva da Narrativa Autobiográfica, através da qual relato experiências com conteúdos e princípios das PCIs ao longo da minha trajetória acadêmica. Os relatos foram constituídos a partir do resgate de informações registradas em diários de campo, como é o caso dos estágios; em um caderno, onde costumo escrever algumas reflexões pessoais; e na minha memória. Além dessas fontes, inúmeras conversas com professores/as e colegas fizeram parte da construção das ideias que aqui exponho.

A formação em EF pode ser qualificada de inúmeras maneiras. Na presente monografia apresento apenas uma dessas possibilidades, a partir dos conteúdos e princípios que permeiam o universo das PCIs.

2 RETOMANDO E REELABORANDO TEORIAS

2.1 PONTOS DE PARTIDA: Breves compreensões sobre princípios educacionais

Então, um professor disse: “Fala-nos do ensino”. E ele disse: “Homem algum poderá revelar-vos senão o que já está meio adormecido na aurora do vosso entendimento. (GIBRAN, 1980)

Antes de tratar do foco central desta monografia, permito-me explorar, brevemente, algumas compreensões sobre princípios educacionais, que estão no plano de fundo deste texto. Entendo que existem muitas similaridades entre a formação inicial e a educação básica, ainda que a primeira seja voltada para um público jovem-adulto, pautada por uma lógica acadêmica científica, e a segunda trate do desenvolvimento inicial de crianças, jovens, ou adultos, a partir de conhecimentos gerais e básicos. Inerente a ambos os processos encontra-se a intenção de promover desenvolvimento e formação humana, através da sistematização de saberes. Estendo, então, para a formação inicial, em especial a de professoras e professores, as perspectivas de autores/as que dialogam com o âmbito escolar.

Na compreensão de Pacheco (2014), a educação humana é um ato que ocorre em comunhão de pessoas, tendo o mundo como mediador desse processo. Ele acredita que é no encontro e na interação com outros indivíduos, e com o mundo, que se aprende. O primeiro passo é identificar os sonhos, as necessidades, os desejos e os problemas, que são formuladores de perguntas. O educador português enxerga as perguntas como passaportes para a aprendizagem, pois a busca por respostas leva a encontros com pessoas e com coisas, de onde se originam informações, que em seguida serão transformadas em conhecimento e em aprendizado. (QUANDO SINTO..., 2014)

Há instituições tradicionais de ensino que parecem ignorar esse fio condutor do despertar da curiosidade e da busca pelo saber. Isso pode ser reflexo da diversidade de compreensões e ações que existem sobre aspectos essenciais da Educação no tempo atual. No ensino tradicional, as informações tendem a ser selecionadas e transmitidas pelos/as docentes, de acordo com uma organização pedagógica rígida e linear: A cada semestre/ano escolar, por exemplo, existem determinados conteúdos que deverão ser trabalhados com determinada faixa etária, e todos/as devem se ajustar a tais condições. A insistência em concepções conservadoras, como essa, e em protocolos prontos pode afastar um aprendizado significativo e individualizado.

Salas de aula fechadas, cadeiras enfileiradas e voltadas para o/a professor/a, por exemplo, parecem ter relação com uma intencionalidade de manter o/a docente no controle e à frente do aprendizado dos/as estudantes. Essa realidade é reproduzida há anos e não mais condiz com as demandas estudantis. Atualmente, estudantes tendem a aprender de outras formas, interagindo com o excesso de informação disponibilizado pelos meios de comunicação cada vez mais tecnológicos e atualizados.

O modelo tradicional de Educação, que segue uma lógica secular, vem sendo questionado por uma série de autores que o consideram limitado e obsoleto. Estudantes e professores/as manifestam uma constante insatisfação com esse modelo, seja através de suas atitudes ou das próprias expressões corporais. Lima (1996) encara o desconforto e a resistência das pessoas como uma forma de defesa a um funcionamento não natural do organismo. É possível observar tal reação tanto na escolarização básica quanto na formação acadêmica, e isso revela que o debate na Educação precisa, para além do campo das ideias, apontar alternativas práticas para a criação de outras possibilidades educacionais.

[...] assim, é feita a vida escolar: “aprende, esquece”... Até o dia em que o diploma encerra o processo, consagrando o portador como detentor de um conhecimento que já não possui. [...] Se levássemos em consideração a perda de mais de 90% do ensino, mudaríamos totalmente os programas e as práticas escolares. (LIMA, 1996, p.108)

Os moldes educacionais tradicionais, que não mais produzem grande efeito sobre o aprendizado, podem ser substituídos por outros. A área da Educação precisa passar por renovações de abordagens, de métodos de trabalho e de conteúdos. Insistir nas mesmas ações gera os mesmos resultados insatisfatórios, de reprodução de conteúdos e de pouca aprendizagem significativa. Há anos existe um discurso que, talvez por não ter sido muito admitido e incorporado em face da complexidade da vida social, segue atual.

No plano Pedagógico, por exemplo, torna-se cada vez mais inútil aprender certos dados que estarão desatualizados daqui a dez anos. Seria preferível que o aluno aprendesse a se integrar e se adaptar às novas condições. Os currículos e os programas tornam-se um obstáculo para a educação dos jovens do mundo que se está construindo. (LIMA, 1979, p. 294)

Apostando em outros princípios e práticas educacionais, acreditando que o aprendizado se dá o tempo todo, em qualquer espaço, Pacheco (2014, p.12) propõe que a instituição de ensino, seja ela a escola ou a universidade, se transforme em uma “rede de aprendizagem colaborativa”. O autor afirma que essa ideia de configuração para instituições de ensino já existe desde o início do século XX, através do termo “comunidades de

aprendizagem” (PACHECO, 2014, p.15), sugerido primeiramente por Lauro de Oliveira Lima.

Comunidade de aprendizagem é um grupo que interage entre si e estabelece relações sociais, durante um determinado período, com o propósito de aprender um conceito de interesse comum. (PACHECO, 2014, p. 102)

E o que fariam professoras e professores neste caso? Isso reformula toda uma concepção tradicional de educação, ensino e aprendizagem. Alguns autores provocam reflexões que apontam para outros possíveis caminhos de reformulação pedagógica. Freire (2016), por exemplo, acredita que o conhecimento não se transfere por e para alguém, e sim se constrói, constantemente, em um ambiente propício para isso, através de um trabalho coletivo. O autor também entende que a compreensão pessoal sobre os saberes é desenvolvida no momento em que o sujeito se torna ativo no próprio processo de aprendizagem. Além disso, Alves (2011) relembra que as pessoas aprendem em velocidades diferentes, e que o desafio educacional requer perceber as demandas individuais e coletivas, para atuar a partir disso.

Sendo assim, ao invés de estruturarem seus planos de ensino, de maneira idealizada e inflexível, correndo o risco de acreditarem que sabem o que crianças e jovens devem ou não aprender, pode ser que faça mais sentido para o aprendizado que os/as docentes considerem a participação dos/as estudantes na elaboração dos seus planejamentos. Além disso, parece ser fundamental que professoras e professores também preparem a si mesmos/as, para conseguirem lidar melhor o contexto particular das pessoas e do grupo com o qual estão trabalhando. Assim, seria possível que todos/as pudessem criar juntos um ambiente propício para que essa rede de aprendizagem coletiva de fato se conceda.

Steiner (2016, p.14), com uma afirmação ousada, declara que “pedagogos totalmente alheios ao mundo têm o dever de conduzir o ser humano para seu triunfo neste mundo”. Esse entendimento pode ser ampliado para todas as pessoas que, em algum nível, estão envolvidas com a Educação. Para que essa incoerência não se confirme, educadoras e educadores têm a possibilidade de assumir um compromisso individual (que também é social) de tomar consciência de si, das próprias limitações e potencialidades. Após adentrar nesse caminho de descoberta pessoal e de clareza com os processos da vida e do mundo, parece que o auxílio à aprendizagem é facilitado. No entanto, não parece ser suficiente se dedicar apenas ao próprio processo de autoconhecimento. Além disso, para que haja coerência educacional, talvez seja

importante que se tenha disponibilidade para escutar a outra pessoa e conhecer as demandas que a mesma possui.

Entendendo que aprofundar no conhecimento sobre o ser humano poderia ser uma contribuição importante para a prática docente, uma vez que é com pessoas que professoras e professores trabalham, Steiner (2016) faz um convite para que se ampliem os olhares para as várias esferas humanas, ao invés de se reduzirem apenas à compreensão intelectual de partes específicas, como a parte física. Segundo o autor, o campo abstrato das ideias e dos pensamentos acaba, muitas vezes, afastando-nos do que temos de mais concreto na vida: o nosso corpo. Para além das teorias, existe algo fundamental nas vivências e nas experiências humanas. Relembrar e atentar a isso pode ser importante para não cairmos no paradoxo de que as pessoas “sabem tanto – mas nada sabem fazer, pois nem uma única função do saber conduz ao saber fazer”(STEINER, 2016, p.156). Esse saber fazer perpassa o próprio corpo e cria referências que poderão ser disponibilizadas posteriormente, no processo de facilitação a aprendizagem de outras pessoas.

Estabelecendo relação com a Educação Física (EF) que, além de ser um dos focos desta monografia, tem o *corpo* como elemento de estudo e de trabalho, aponto algumas possibilidades e contribuições que esta área tem a oferecer. Ressalto, previamente, que estou considerando *corpo* como resultado ou manifestação de todas as dimensões humanas, em nível físico, fisiológico, emocional, psíquico, espiritual, cultural, histórico, social, entre outros: Um corpo integral, pois penso que ao movimentarmos uma dessas dimensões, estamos, inevitavelmente, movimentando as outras. Nesse sentido, a EF pode ter um potencial privilegiado no seu campo de atuação. Trato especificamente sobre a EF, por ser minha área de estudo, porém reconheço que esses potenciais estão também em outras áreas que desenvolvem trabalhos corporais.

Galvão (1995) caracteriza a EF como um espaço de desenvolvimento de capacidades humanas, para além do físico. Destacando algumas dessas dimensões, a autora percebe

[...] oportunidades de autoconhecimento, auto-avaliação, auto-estima, interação social e desenvolvimento de papéis que a Educação Física proporciona e que tem importância ímpar no desenvolvimento da personalidade. (GALVÃO, 1995, p. 104)

Pensando no âmbito escolar, a EF parece ter potencial para *incorporar* alternativas educacionais, superando o modelo tradicional que se afasta do mundo real das crianças quando prioriza apenas a formação intelectual. Segundo Fensterseifer (2012), o mundo que é

apresentado para as crianças é mundo *da* escola, no lugar do mundo “real”, *na* escola. O autor enxerga a possibilidade de aproximar a realidade do mundo das crianças nas aulas de EF. No entanto, para que isso aconteça é necessário uma flexibilização de ideias e uma ampliação de perspectivas, principalmente por parte dos/as docentes.

[...] nos demanda o alargamento da nossa noção de experiência e o desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão desta dimensão do humano que não se esgota na responsabilidade da tarefa pedagógica. (FENSTERSEIFER, 2012, p.325)

Galvão (1995) afirma que educadoras e educadores têm a responsabilidade de contribuir para que o mundo se torne mais humano, através do trabalho de conscientização sobre o papel individual e social dos sujeitos. O ser humano pode ser capaz de intervir no mundo a partir de uma ação criativa e transformadora quando reconhece a si mesmo, em nível individual e coletivo. Algumas práticas corporais realizadas na EF podem propiciar às pessoas esse processo de auto-(re)conhecimento, atuando na contribuição para um desenvolvimento integral das mesmas.

A partir de alguns pontos aqui apresentados, que dão pistas breves sobre uma lógica educacional mais integrativa, entendo que a formação inicial de professoras e professores deveria, então, dar conta de proporcionar elementos que contribuam com uma preparação profissional personalizada, que propicie um desenvolvimento de faculdades que vão além das intelectuais. Um possível meio para caminhar na direção desses objetivos é um trabalho crítico e vivencial com as Práticas Corporais Introspectivas (PCIs).

2.2 PRÁTICAS CORPORAIS INTROSPECTIVAS: Conceitos e características

[...] essas práticas são caracterizadas pela lentidão, suavidade, concentração, relaxamento, consciência corporal, respiração lenta e profunda. Essas particularidades podem desencadear [...] uma nova maneira de descobrir, pensar, sentir e vivenciar o corpo, aliás, um corpo que de repente está assumindo diferentes proporções e significados sociais. (FERREIRA, 2000, p.58)³

As PCIs partem de uma lógica que ultrapassa finalidades meramente físicas, fisiológicas ou estéticas, pautadas pela lógica do condicionamento físico e do alto rendimento.

³ FERREIRA, L. Reencantando o corpo na Educação Física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

Morais e Lemos (2012, p.188) afirmam que as PCIs visam o “desenvolvimento integral das capacidades humanas”, através de uma “educação corporal” que respeite as individualidades dos sujeitos. Esses autores explicam que o termo “alternativa” refere-se a “uma saída do comum, do padrão, um outro modo de agir”.

Essas práticas contrapõem-se, por princípios e definição, ao conteúdo das práticas tradicionais que buscam e promovem valores como a competição e a comparação de desempenhos em detrimento de outros valores como a cooperação, o respeito mútuo, a justiça, etc. (IMPOLCETTO *et al*, 2013, p.269)

O intuito das PCIs é, também, desenvolver uma relação subjetiva e criativa com a própria individualidade, para que se experimente corporalmente a liberdade, a responsabilidade e a autonomia. Essas intenções possuem uma estreita relação com o movimento social que se manifestou mais evidentemente na década de 1960: o movimento contracultura. No Ocidente, o pensamento materialista e fragmentado começou a ser fortemente questionado nessa época. Valores orientais começaram a inspirar as práticas de alguns grupos sociais, que consideravam a possibilidade de criar uma nova sociedade, com hábitos e crenças “alternativas”. A intuição, assim como a espiritualidade, conquistou um espaço valorizado nas práticas usuais desses grupos. Mais especificamente, práticas corporais orientais como Yôga, Tai Chi Chuan, Meditação, entre outras, ganharam maior visibilidade no Ocidente. Na área da EF isso ocorreu de maneira mais evidente por volta dos anos iniciais da década de 1980, quando esta área passou por um período de inovações, de questionamentos e de superação de métodos tecnicistas. (IMPOLCETTO *et al*, 2013)

A atuação das PCIs está essencialmente voltada ao desenvolvimento do autoconhecimento, da autoconsciência e da autonomia dos indivíduos, através de uma sensibilização corporal, subjetiva e criativa. Moraes e Lemos (2012) reconhecem nessas práticas um potencial de vivenciar as próprias subjetividades, ultrapassando limitações sociais e emocionais, originando a manifestação de atitudes espontâneas e genuínas. Esse acaba sendo um movimento antagônico ao realizado por alguns meios de comunicação, por exemplo, que reforçam estereótipos e padrões de beleza, de saúde e de inteligência, que muitas vezes afastam as pessoas das suas reais necessidades. O trabalho com as PCIs vai em outra direção, propiciando ao indivíduo o reconhecimento de seus limites internos e externos, que o auxiliam a gerenciar melhor o próprio corpo e a própria mente. (MORAIS; LEMOS, 2012)

As PCAs visam trazer ao indivíduo uma melhor percepção de si, a valorização do sensível e do sutil e uma busca por qualidade de vida

principalmente relacionada aos hábitos diários. Estes hábitos diários incluem a prática de atividade física respeitando seus limites e necessidades, alimentação adequada, sono de qualidade, bom relacionamento consigo e com os outros, cultivar um ambiente agradável para se viver, cultivar bons pensamentos, entre outras coisas.(IMPOLCETTO *et al*, 2013, p.274)

Pensando no âmbito escolar, um dos campos de atuação da EF, o conteúdo dessas práticas pode ser abordado nas três dimensões de conhecimentos: conceitual, procedimental e atitudinal. Em relação à procedimental podem ser propostas atividades de relaxamento, de massagem, de sensibilização dos sentidos (audição, visão, tato, olfato e paladar), de interação corporal com a natureza, etc. Essas vivências podem ser realizadas com materiais convencionais (como bola, corda, arco, etc.), com materiais alternativos (bambus, tecidos, etc.) ou ainda com materiais construídos artesanalmente, pelos próprios estudantes. No âmbito conceitual, conceitos como saúde, lazer, bem estar, respeito pelas individualidades de cada um, entre outros, podem ser explorados durante as aulas, assim como elementos culturais de povos que originaram algumas dessas práticas. Seria interessante, por exemplo, compreender o significado do toque nas mais diversas culturas, procurar saber quando ele é ou não permitido, etc. Além disso, é possível conscientizar os sentidos sensoriais que dispomos, identificando como, por que e quando os utilizamos; compreender sobre a coexistência e a interação humana com a natureza, entre tantos outros exemplos. Já em relação à dimensão atitudinal, é importante que as sensações e os aprendizados, gerados introspectivamente por essas práticas, sejam levados como ações para os diversos âmbitos da vida, atingindo direta e indiretamente o ambiente em que se vive. Existe, assim, a possibilidade de que, a partir das PCIs, as pessoas aprendam a se relacionar com respeito às diferenças, sabendo atuar, construir e compartilhar em conjunto, através de condutas humanas e de pensamentos críticos. (IMPOLCETTO *et al*, 2013)

Rubem Alves (2014) trata poeticamente sobre um dos elementos que compõem essencialmente as PCIs: a *Educação dos Sentidos*. O autor tem um jeito peculiar de provocar reflexões sobre a maneira com a qual interagimos com o mundo, através dos nossos órgãos sensoriais. Segundo ele, é necessário despertar a vontade de refinar os sentidos, a fim de ampliar as percepções sobre a vida. E isso parece ter uma relação muito próxima com as suas concepções sobre Educação. Alves (2014) acredita que os ambientes educacionais deveriam atuar principalmente com essas questões que compõem as particularidades dos seres humanos.

De todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem do amor, do viver juntos e da cidadania é a audição. Disse o escritor sagrado: “No

princípio era o Verbo”. Eu acrescento: “Antes do Verbo era o silêncio”. É do silêncio que nasce o ouvir. Só posso ouvir a verdade do outro se eu parar de tagarelar. Quem fala muito não ouve. Sabem disso os poetas, esses seres de fala mínima. Eles falam, sim. Para ouvir as vozes do silêncio. (ALVES, 2014, p.25)

Diante dessas compreensões, as PCIs parecem apresentar possibilidades para incorporar princípios educacionais essencialmente mais humanos, como alguns que aqui foram apresentados. Como essas práticas demonstram considerar questões intrínsecas dos seres humanos, é possível que as mesmas tenham influência sobre um processo de aprendizado integral. O trabalho com as PCIs pode facilitar um processo de formação humana dos sujeitos, algo que parece ser bastante pertinente na formação profissional daqueles/as que atuam em áreas ligadas ao trato direto com pessoas, como é o caso da Educação e da Saúde.

2.3 EM DOCUMENTOS OFICIAIS: Educação Física e Práticas Corporais Introspectivas

As PCIs estão previstas em alguns documentos oficiais da área da Educação e da Saúde, os quais dizem respeito aos/as profissionais de EF, uma vez que ambas as áreas estão entre os seus possíveis campos de atuação profissional. Tais documentos orientam planejamentos de trabalho em contextos escolares ou no SUS.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fazem parte dos documentos oficiais da área da educação brasileira. No seu sétimo volume é apresentada, entre outras informações, a trajetória de construção da Educação Física enquanto área de conhecimento, e isso auxilia na compreensão de como as PCIs foram conquistando seu espaço nesta área. Após apresentar uma síntese desse processo, aponto como essas práticas estão previstas neste e em outros documentos da área da Educação e da Saúde.

Em 1937, através da Constituição Brasileira, a EF foi oficialmente incluída como disciplina obrigatória no currículo escolar, sendo destinada a “adestrar” o físico, de maneira a preparar os jovens para um trabalho produtivo em defesa da nação. Posteriormente a isso, a área foi ganhando um enfoque mais esportivo, embora seguisse com uma lógica semelhante à inicial. No ano de 1961, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), houve uma tentativa de contestar o Movimento Ginástico Europeu, voltando a prática mais especificamente para o Esporte, tanto no Ensino Primário quanto no Médio. Ainda com essas

mudanças, a base de conhecimentos da EF seguia pautada nas Ciências Naturais, com forte influência militar e médica, que restringia os saberes a aspectos fisiológicos e técnicos. Essas características perduraram ao longo de décadas e, só passaram a ser questionadas por volta dos anos de 1980, quando outras áreas científicas, como as Ciências Humanas e Sociais, começaram a adquirir espaços no campo da EF, se aproximando da possibilidade de proporcionar uma compreensão mais global dos saberes dessa área. (BRASIL, 1998)

A partir de então, o campo de atuação da EF passou a ser fomentado por numerosas discussões, que incluíam questões sociais, culturais e políticas. Ampliou-se o olhar para além do aspecto essencialmente biológico, considerando perspectivas cognitivas, psicológicas e afetivas, a fim de trabalhar com pressupostos pedagógicos mais humanizados. As Ciências Humanas, como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, também passaram a ter seu grau de importância na produção de conhecimentos na EF. Existe a intenção, por parte de alguns profissionais, de criar articulações entre as múltiplas dimensões de saberes. No ambiente escolar, é possível que esses conhecimentos sejam explorados nas aulas de EF, tendo em vista que o aprendizado pode partir do encontro de questões das diversas áreas científicas. (BRASIL, 1998)

Nos PCNs, a EF está fundamentada na compreensão de *corpo* e de *movimento*. Ao longo do tempo, com o surgimento da necessidade de superar a restrição de saberes especialmente voltados aos aspectos fisiológicos e mecânicos, os fatores socioculturais, políticos e afetivos foram incluídos nos estudos da EF. Em decorrência disso, fez-se necessário o esclarecimento do que se entende por *corpo*. Ao passo que o conceito de *organismo* reúne um conjunto de fatores físicos e biológicos, o de *corpo* abrange também questões subjetivas, que consideram o contexto sociocultural em que os indivíduos se inserem. Com base em tal compreensão, os PCNs afirmam que a atuação da EF se dá através da *Cultura Corporal*, contemplando “atividades culturais de movimento, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde” (BRASIL, 1998, p.23). Jogos, Esportes, Danças, Ginásticas e Lutas estão entre essas atividades realizadas pela EF escolar. (BRASIL, 1998)

Tratando da Cultura Corporal, os PCNs indicam que:

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões “militares”, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às

tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal. (BRASIL, 1997, p.23)

Aproximando-se da compreensão essencial das PCIs, os PCNs ressaltam a relevância da EF escolar no processo dos sujeitos de conhecimento sobre si e sobre próprio corpo. Sobre isso, afirmam, mesmo sem se referir especificamente a tais práticas:

Essas práticas corporais permitem ao indivíduo experimentar e expressar um conjunto de características de sua personalidade, de seu estilo pessoal de jogar, lutar, dançar e brincar. Mais ainda, de sua maneira pessoal de aprender a jogar, a lutar, a dançar e a brincar. [...] Nessas práticas o aluno explicita para si mesmo e para o outro como é, como se imagina ser, como gostaria de ser e, portanto, conhece e se permite conhecer pelo outro. (BRASIL, 1997, p.30)

Quanto mais domínio sobre os próprios movimentos o indivíduo conquistar, quanto mais conhecimentos construir sobre a especificidade gestual de determinada modalidade esportiva, de dança ou de luta que exerce, mais pode se utilizar dessa mesma linguagem para expressar seus sentimentos, suas emoções e o seu estilo pessoal de forma intencional e espontânea. (BRASIL, 1997, p.31)

Os PCNs propõem uma divisão de conteúdos em três blocos: *Esportes, jogos, lutas e ginásticas*, *Atividades Rítmicas e Expressivas* e *Conhecimento sobre o corpo*. Este terceiro inclui conteúdos que são abordados nos outros dois, também. Apesar de suas especificidades, os três blocos possuem conteúdos em comum, que articulam-se entre si. As *Atividades Rítmicas e Expressivas* estão bastante associadas às danças, principalmente às populares. Entre essas danças, estão as “danças e brincadeiras cantadas” (BRASIL, 1998, p. 38), que em certas práticas possuem características semelhantes às PCIs. Já no conteúdo das *Ginásticas*, encontramos definições mais precisas que nos dão pistas de possíveis relações com as PCIs.

[...]são um conteúdo que tem uma relação privilegiada com “Conhecimentos sobre o corpo”, pois, nas atividades ginásticas, esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza. Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando a percepção do próprio corpo: ter consciência da respiração, perceber relaxamento e tensão dos músculos, sentir as articulações da coluna vertebral. (BRASIL, 1997, p.37)

No Referencial curricular do Rio Grande do Sul (RCRS) (2009, p.140), o conteúdo das PCIs aparece mais explicitamente no “Mapa de Competências e Conteúdos” a partir de uma

subdivisão das ginásticas, com termo “Práticas Corporais Introspectivas”. O documento exemplifica algumas possibilidades de trabalhar com esses conteúdos:

Técnicas de respiração, relaxamento, sensibilização, alongamento. (RIO GRANDE..., 2009, p.140)

[...]práticas corporais introspectivas ocidentais [Exemplos: biodança, bioenergética, eutonia, antiginástica, método feldenkrais]. (RIO GRANDE..., 2009, p.140)

[...] práticas corporais introspectivas orientais [Exemplos: yoga, tai chi chuan, lianggong/ginástica chinesa]. (RIO GRANDE..., 2009, p.142)

Recentemente, em 2015, foi criada a Base Nacional Comum Curricular(BNCC), a fim de nortear a elaboração dos currículos das escolas brasileiras. A versão final ainda não foi publicada e o processo de elaboração segue em andamento. Devido a isso, é possível que algumas informações sejam alteradas até a sua publicação “definitiva”. Tratando especificamente dos conteúdos da EF escolar, a BNCC toma como manifestação de elementos da Cultura Corporal do Movimento a temática das Práticas Corporais. Entre elas estão as de aventura, as brincadeiras e jogos, as lutas, os esportes, as danças e as ginásticas. Sendo as últimas subdivididas em Ginástica de Demonstração, de Condicionamento Físico e de Conscientização Corporal. (BRASIL, 2016)

Sobre as Ginásticas de Conscientização Corporal, encontramos a seguinte definição:

Considerando o fato de que o movimento é organizado pelo efeito esperado sobre o praticante, encontram-se as ginásticas de conscientização corporal, cuja emergência se vincula aos exercícios para a solução de problemas físicos e posturais. Hoje esse conceito reúne práticas que empregam movimentos suaves e situações de aparente imobilidade, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo, como consequência da concentração nas sensações somáticas produzidas por essas ações. (BRASIL, 2016, p.105)

Em referência a essas práticas, o documento apresenta, em uma nota de rodapé, os mesmos exemplos de práticas que se encontram nas Lições do Rio Grande. Além disso, pontua diferentes nomenclaturas possíveis:

Essas práticas podem ser denominadas de diferentes formas, entre outras: alternativas, introjetivas, introspectivas, suaves. (BRASIL, 2016, p.105)

Vemos, portanto, que nesses três documentos da área da Educação que dizem respeito à EF, as PCIs são incorporadas como parte do conteúdo de *ginástica*, distinguindo-se de outras formas de ginástica pela intencionalidade que são pautadas, considerando questões

sobre autoconsciência e percepção corporal, atenção nas sensações envolvidas no movimento corporal e na espontaneidade de sentimentos. Como exemplos, são mencionadas as práticas de biodança, bioenergética, eutonia, antiginástica e método Feldenkrais – oriundas do ocidente; e as de yoga, tai chi chuan, linan gong/ginástica chinesa – de origem oriental.

Na área da Saúde, foi publicada em 2006 a *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS* (PNPICS), que prevê a presença dessas práticas no Serviço Único de Saúde (SUS). O processo de construção deste documento iniciou no ano de 2003, a partir de demandas que surgiram da Organização Mundial da Saúde (OMS), assim como de Conferências Nacionais de Saúde. (BRASIL, 2006)

No cumprimento de suas atribuições de coordenação do Sistema Único de Saúde e de estabelecimento de políticas para garantir a integralidade na atenção à saúde, o Ministério da Saúde apresenta a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no SUS, cuja implementação envolve justificativas de natureza política, técnica, econômica, social e cultural. Esta política atende, sobretudo, à necessidade de se conhecer, apoiar, incorporar e implementar experiências que já vêm sendo desenvolvidas na rede pública de muitos municípios e estados, entre as quais destacam-se aquelas no âmbito da Medicina Tradicional Chinesa, Acupuntura, da Homeopatia, da Fitoterapia, da Medicina Antroposófica e do Termalismo-Crenoterapia. (BRASIL, 2006, p.4)

O campo das práticas integrativas e complementares é muito diversificado e inclui diferentes recursos terapêuticos. O trabalho com estas práticas no SUS pode ser realizado por qualquer profissional da saúde, incluindo o professor de EF. As práticas corporais de origem oriental, citadas anteriormente como exemplos de PCIs, estão inseridas no item da Medicina Tradicional Chinesa. Além dessas, outras atividades também são citadas como “práticas complementares”. A lógica de todas essas práticas se caracteriza por uma compreensão integral do ser humano, considerando suas múltiplas dimensões.

Além de as PCIs apresentarem uma proposta de trabalho integral com o(s) corpo(s), a fim de contribuir com a qualificação da formação acadêmica dos sujeitos, as mesmas estão previstas em documentos oficiais, tanto na área da Educação, quanto na área da Saúde. Sendo assim, por que não fazem parte do currículo formal dos cursos de graduação em Educação Física, uma vez que o campo de atuação desses/as profissionais pertence a ambas as áreas?

2.4 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A presença/ausência das Práticas Corporais Introspectivas

A partir da indagação anterior, procurei identificar materiais que já foram publicados no campo da EF que tratassem sobre as afinidades existentes entre PCIs e formação profissional nesta área. Realizei, então, uma revisão bibliográfica, atentando às especificidades deste, que é o tema central da monografia.

A primeira fonte utilizada para a pesquisa foi o portal de periódicos da CAPES, com a palavra-chave “práticas corporais alternativas”. Porém, como nenhum resultado foi encontrado, direcionei a busca ao banco de dados do Google Acadêmico, com a mesma palavra-chave, entendendo que assim se ampliariam as possibilidades de encontrar um maior número de trabalhos publicados, ainda que seja escassa a produção científica sobre o tema.

Esta pesquisa foi realizada no final do mês de agosto, do ano de 2016⁴. Inicialmente foram encontrados 298 resultados. Após a sistematização destes resultados, mediante a exclusão de trabalhos repetidos, monografias de conclusão de curso, trabalhos em anais de eventos, resumos, editoriais, citações, textos não acadêmicos ou que não permitiam acesso na íntegra, foram selecionados 136 trabalhos. Destas publicações, 56 foram artigos científicos, 54 dissertações de mestrado, 15 teses de doutorado, quatro capítulos de livros e sete livros.

Como o objetivo desta revisão específica está centrado em estudar a produção acadêmica sobre as PCIs na formação em Educação Física, realizei a seleção do material que tratou especificamente sobre este tema. Após uma primeira leitura dos títulos e dos resumos das publicações, optei por trabalhar apenas com os artigos científicos, tendo em vista o curto período para a realização desta revisão e, especialmente, o fato de que os trabalhos de pós-graduação, que tratam do assunto, foram também publicados em formato de artigo. Dos 56 artigos encontrados, apenas sete apresentaram aproximação com o tema específico do trabalho. No quadro seguinte, apresento as principais informações referentes a estes textos.

⁴ Dados referentes à pesquisa de doutorado da minha co-orientadora foram aproveitados.

Quadro 1 – Artigos sobre as PCIs na formação em EF

Título	Autoras/es	Objetivo	Ano	Revista
Práticas Corporais Alternativas e seus Significados	Rosângela Fragoso e Airton Negrine	Responder a seguinte indagação: "Qual o significado e interpretação que é dado às Práticas Corporais Alternativas a partir de diferentes perspectivas"?	1997	Movimento
A Educação Física e as Práticas Corporais Alternativas: A produção científica do curso de graduação em Educação Física da UNESP - Rio Claro de 1987 a 1997	Sara QuenzerMatthiesen	Analisar a produção científica do curso de graduação em Educação Física da UNESP - campus de Rio Claro, no que diz respeito aos trabalhos de formatura produzidos pelos alunos no período de 1987-1997.	1999	Motriz – Rio Claro
Práticas Corporais Alternativas: Formação em Educação Física	Auria de Oliveira Carneiro Coldebella, Luiz Alberto Lorenzetto e Arlei Coldebella	Investigar a perspectiva dos professores de Educação Física do ensino: Fundamental, Médio E Superior, sobre as Práticas Corporais Alternativas (PCAs) na formação e atuação profissional.	2004	Motriz – Rio Claro
O despertar da consciência corporal: Um desafio para o futuro profissional de Educação Física	Flávio Soares Alves	Relatar uma experiência de ensino na graduação em Educação Física envolvendo as Práticas Corporais Alternativas.	2008	Motriz – Rio Claro
Educação Física e Práticas Corporais Alternativas: o trabalho com o corpo em questão	Juliana Cesana e Samuel de Souza Neto	Mapear o campo de atuação da Educação Física em relação às “Práticas Corporais Alternativas” (PCAs), no sentido de identificar as interações ocupacionais existentes entre estas duas áreas, e evidenciando seus pontos em comum no que diz respeito a possibilidade de atuação no campo da Educação Física.	2008	Motriz – Rio Claro
Transformação pela docência: O caso das Práticas Corporais Alternativas	Vinícius Barbosa de Moraes e Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Apontar as compreensões sobre as Práticas Corporais Alternativas (PCAs) na formação de professoras/es em Educação Física.	2012	Coleção Pesquisa em Educação Física
Educação Física e Educação Ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente	Humberto Luís de Deus Inácio, Thais Messias Moraes, Amanda Batista de Silveira	Investigar sobre a inserção do conteúdo “Práticas Corporais De Aventura (na natureza) e sua relação com a Educação Ambiental na formação inicial em Educação Física e na atuação docente em escolas públicas no município de Goiânia (GO).	2013	Conexões Campi - nas

Fonte: Autora

Além dos objetivos, da metodologia, e dos principais resultados desses trabalhos, exponho afirmações de tais autores/as, que apontam relevâncias e contribuições existentes no trabalho das PCIs atrelado à formação profissional em EF.

Fragoso e Negrine (1997), a partir de um estudo de iniciação científica financiado pelo CNPq e realizado na mesma instituição que desenvolvo esta monografia (ESEFID – UFRGS), buscam investigar algumas PCIs que não são encontradas nos currículos tradicionais da EF. As práticas analisadas foram a *Antiginástica*, a *Biodança*, a *Terapia Reichiana* e a *Formação Pessoal*. O objetivo geral deste estudo foi compreender os motivos que levam as pessoas a buscarem por essas práticas. Para construir uma fundamentação teórica, os autores utilizaram bibliografias propostas pelos facilitadores das práticas, além de elementos oriundos de 83 horas de observações, divididas em 41 encontros, e somados a 18 entrevistas realizadas com pessoas envolvidas nesses contextos.

Existem similaridades na essência das práticas que foram investigadas neste estudo, assim como com outras que podem ser consideradas “alternativas” ou “introspectivas”. Fragoso e Negrine (1997) evidenciam isso, quando destacam a ideia de que, antes de partir para movimentos mais técnicos e especializados, o ser humano deveria respeitosamente explorar seus movimentos corporais naturais, a fim de desenvolver potencialidades físicas e sensoriais, através de um trabalho consciente e independente. Além disso, os autores afirmam que este trabalho, quando realizado em grupo, proporciona uma interação entre a transformação pessoal e a transformação do grupo, que pode ser extravasada para uma transformação social, pautada por esse olhar mais integral do ser humano.

Em suas observações de campo, esses autores pontuam alguns exemplos de vivências. Entre eles, o exercício de perceber o contato do pé com o solo, que é a base para trabalhar a estrutura do corpo, e atividades de “alongamentos, automassagem, exercícios de respiração e outros movimentos” (FRAGOSO; NEGRINE, 1997, p.25). As pessoas buscam por essas vivências, segundo os autores, motivadas por encontrar um “espaço de introspecção” (FRAGOSO; NEGRINE, 1997, p.31), com um “trabalho mais calmo, mais relaxante” (FRAGOSO; NEGRINE, 1997, p.25), em que o foco não será exclusivo para tratar da dor e da lesão, mas sim para a criação de um espaço em que possam se expressar, espontaneamente. Outras motivações foram atribuídas à “necessidade de trabalharem a si próprios enquanto professores”, a fim de refletirem sobre a própria prática, através de exercícios de sensibilização, que vão além de estereótipos pré-determinados; assim como à “perspectiva de

mudança de comportamento” (FRAGOSO; NEGRINE, 1997, p.31). Em relação ao coletivo, a motivação parece apontar para

[...] uma crença no grupo, no calor humano, no afeto, no contato, no respeito mútuo e possibilidade de resolução de problemas como solidão, inibição, dificuldade de relacionamentos.(FRAGOSO; NEGRINE, 1997, p. 31)

Fragoso e Negrine (1997) acreditam que na formação de profissionais, que tem como campo de atuação o trabalho com pessoas, é importante reservar um espaço introspectivo, para que esses futuros profissionais possam entrar em contato consigo, refletindo sobre suas próprias potencialidades e limitações, com o intuito de trabalhar essas questões durante o seu processo formativo, afinal, “antes de trabalhar com o outro, é necessário que trabalhe consigo mesmo” (FRAGOSO; NEGRINE, p.19). Através de uma constante auto-observação e autoanálise o indivíduo tende a constituir uma formação profissional personalizada e coerente. Os autores destacam que é preciso reconhecer que “a formação dos profissionais [...] passa também por uma formação de cunho pessoal” (FRAGOSO; NEGRINE, 1997, p.30). O autoconhecimento, desenvolvido nessa formação, “permite o desbloqueio de certas resistências” (FRAGOSO; NEGRINE, 1997, p.31), contribuindo para uma reeducação pessoal do profissional que acaba, por isso, desenvolvendo uma atitude receptiva, de escuta do outro. Uma possível alternativa para qualificar a formação profissional de professores/as, segundo Fragoso e Negrine (1997), é a técnica de *Formação Pessoal*, que permite que professoras e professores entrem em contato permanente com “vivências corporais” (FRAGOSO; NEGRINE, 1997, p.32), para refletir constantemente sobre a sua própria prática.

Ampliando a discussão, e considerando Educação e Saúde como possíveis campos de atuação profissional da EF, destaco um dos trechos finais desse estudo, em que os autores fazem uma provocação interessante, no que diz respeito à relação das PCIs com um trabalho tanto pedagógico como terapêutico.

Até que ponto a proposta escolar pode e deve ser terapêutica? Talvez se pensarmos terapêutico, na medida em que “cura” o sujeito da ignorância de si mesmo, e da relação com o seu corpo, oportunizando que este contate com suas potencialidades, desejos e emoções, podendo redimensionar suas possibilidades de vida, isso seja possível.(FRAGOSO; NEGRINE, 1997, p. 32)

Matthiesen (1999) investigou a existência da relação entre PCIs e EF nos trabalhos de formatura produzidos entre os anos de 1987 e 1997, no curso de graduação em EF, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), demonstrando que o tema não é novidade neste contexto. A autora considerou os trabalhos que analisavam “métodos de educação do corpo

considerados alternativos” (MATTHIESEN, 1999, p.131), seja por métodos como Eutonia, Antiginástica e Feldenkrais, ou por palavras que remetessem a essas práticas, como “consciência corporal, expressão corporal, etc.”. Sua intenção foi, para além de registrar esses dados, motivar que outras pessoas percorram caminhos semelhantes e produzam mais trabalhos científicos sobre o tema, uma vez que o mesmo pode contribuir para uma “construção de uma perspectiva diferenciada em termos de educação do corpo e trato com o movimento”.

Na UNESP, as PCIs permeiam a formação profissional em EF desde 1980, através de “cursos extracurriculares, das Semanas de Estudos, de diferentes edições do Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF), de palestras isoladas, em “maratonas”, “workshops” ou “vivências”” (MATTHIESEN, 1999, p.132); além disso, a presença dessas práticas, no curso referido, está relacionada à sua “incorporação como componente curricular, fundamentalmente a partir da reestruturação curricular de 1989” (MATTHIESEN, 1999, p.132). Segundo Matthiesen (1999), o curso de graduação em EF desta universidade era voltado para a formação de licenciados e técnicos desportivos, até 1988. A partir de 1989, a estrutura do curso mudou para a formação de licenciados e bacharéis. Apesar disso, a autora identificou a presença das PCIs nos trabalhos de formatura da primeira turma que concluiu o curso de EF, em 1987

A pesquisa da autora tratou de analisar 459 trabalhos de conclusão de curso, em que 25 tinham alguma aproximação com a temática, equivalente a “5,44% da produção científica do Curso de Graduação em Educação Física da UNESP – Campus Rio Claro” (MATTHIESEN, 1999, p.135), no período entre 1987 e 1997. Os trabalhos realizados no final dos anos 1980 tratavam das PCIs do ponto de vista de teorias, de questionamentos e de discussões. A partir de 1990 os trabalhos apontam para a “possibilidade real de efetivação dessas práticas no âmbito da prática pedagógica” (MATTHIESEN, 1999, p.133) das aulas de EF. Foi notado um crescimento da produção acadêmica relacionada à temática, principalmente entre 1987 e 1996. A autora considera a possibilidade de, ao longo dos anos, o campo da EF ter adquirido uma maior receptividade em tratar de temas com diferentes propostas de trabalho corporal.

Em outro estudo, Coldebella *et al* (2004) apresentam dados convergentes com as afirmações de Matthiesen (1999). Esses autores entendem que o ensino superior brasileiro não consegue proporcionar aos estudantes uma formação atualizada, autônoma e qualificada, uma

vez que sua estrutura básica esteja pautada apenas pela lógica do mercado de trabalho. Faz-se necessária, então, a adoção de métodos alternativos de educação. No campo da EF, os autores ressaltam a carência que ainda existe na busca por elementos de “subjatividade”, “expressividade” e “criatividade”, que são características que envolvem as PCIs, se exemplificam em práticas como “yoga, massagem, acupuntura, do-in, tui-ná, tai-chi, aromaterapia e antiginástica”(COLDEBELLA *et al*, 2004, p.120). Em decorrência disso, Coldebella *et al* (2004) realizaram uma pesquisa que investigou, através de questionários, a perspectiva de 52 professores e professoras de EF, atuantes no nível fundamental, médio e superior de ensino, sobre a presença das PCIs na formação e na atuação profissional da área. A pesquisa restringiu-se a instituições de ensino públicas e privadas, das cidades de Campinas, Piracicaba e Rio Claro – Estado de São Paulo.

Os resultados deste estudo apontam que, durante a graduação, 38,5% desses/as docentes tiveram contato com disciplinas relacionadas às PCIs, e apenas 15,4% costumam participar de eventos referentes a essas práticas. Apesar desse resultado, 84,6%, a grande maioria, considera importante incluir as PCIs nos cursos de graduação em EF (COLDEBELLA *et al*, 2004). Sobre as possibilidades que podem surgir ao inserir as PCIs na formação em EF, os autores afirmam:

Acreditamos que um trabalho com as PCAs permite descobrir o universo que é cada ser humano, nas suas diferentes expressões e manifestações, revelando as diversas nuances que habitam o corpo. Desta forma destacamos que a questão da formação profissional em Educação Física deve ser melhor analisada objetivando a inclusão de disciplinas relacionadas às PCAs na formação universitária dos professores de Educação Física dos ensinos, fundamental, médio e superior”. (COLDEBELLA *et al*, 2004, p.121)

A inclusão das PCIs, sugerida por Coldebella *et al* (2004), é uma realidade nas Faculdades Integradas de Botucatu (UNIFAC). Segundo Alves (2008), essas práticas fazem parte do currículo formal da graduação de Licenciatura em EF dessa instituição de ensino superior, a partir da disciplina de “Vivências Corporais” (ALVES, 2008, p.361), ofertada na primeira etapa do curso. Esta disciplina surgiu a partir da experiência pessoal do professor e autor do artigo que, inspirado nas PCIs, construiu um plano de trabalho que envolvesse essas práticas na formação inicial de professoras e professores de EF. No seu texto, Alves (2008) relata sua experiência como facilitador do trabalho com as PCIs, com o objetivo de “mapear este processo” educacional (ALVES, 2008, p.362), que resultou na provocação de “questionamentos sobre a intencionalidade da ação educativa” (ALVES, 2008, p.369). Com essas intenções, o autor acaba fazendo, constantemente, uma relação entre PCIs e Educação.

Alves (2008, p.362) conta que em uma dinâmica inicial de apresentações conseguiu identificar indícios de uma reflexão “superficial” e “restrita” sobre a relação da atividade física com o esporte, a saúde e o prazer. Ao questionar aos alunos sobre a motivação pela escolha do curso de EF, o professor percebeu que os mesmos recorriam às crenças oriundas da reflexão acima, uma vez que percebiam os “efeitos da atividade física sobre eles”. Existia uma “motivação quase heroica” para transformar a realidade da EF escolar, a fim de expandir esses “efeitos” na escola.

[...] na busca desta otimização, cada vez mais brutal e ostensiva que o indivíduo constrói para si uma realidade baseada na eficiência, no alto-rendimento e na funcionalidade, como se ele próprio só existisse sob os crivos destes estímulos de sobrevivência na selvagem competição do viver. (ALVES, 2008, p. 363)

O contato com as práticas corporais tradicionais, voltadas a movimentos técnicos e específicos, parece ter produzido “marcas profundas” (ALVES, 2008, p.363) no comportamento dos calouros e das calouras, que apresentaram resistência ao entrarem em contato com as PCIs. A participação interessada em notas para a disciplina, assim como uma “baderna generalizada” (ALVES, 2008, p.363) e risadas não naturais, procedentes de experimentações com o toque, por exemplo, expressam essa possível resistência para “novidades”, que saiam da zona de conforto. O professor identificou que os alunos que se apegavam a conhecimentos técnicos e biológicos “se negavam a tentar entender a vivência de outra maneira e ficavam de fora”, talvez por “medo da negligência do outro ao entregar a este a própria integridade física” (ALVES, 2008, p.366). Devido a isso, Alves (2008) buscou intensificar o processo de entrega, de sensibilização, de dissolução de bloqueios, de disponibilidade de escuta e de (re)conhecimento de si, sem se ater a alguma abordagem específica. Através de experiências de contato (toque) e de confiança no outro, o professor preparou a base para que os estudantes desenvolvessem a própria da consciência corporal. As próprias sensações, sentimentos e expectativas dos calouros foram utilizados como matéria prima para o trabalho da disciplina, a fim contribuir com esses elementos.

O olhar sensível de Alves (2008) fez com ele notasse dois elementos interessantes que se apresentaram durante as aulas: a euforia e o entusiasmo. A fim de diferenciá-los, o autor afirma:

Na euforia a energia corporal era instável, dando margem a uma intensificação da experiência sem que com isto um aprofundamento da consciência corporal fosse operado. Observou-se aí gozações, as zombarias e toda sorte de impertinências que intimidavam a sensibilidade. O entusiasmo,

por outro lado, atuava a favor da consciência corporal, permitindo a canalização da energia em direção a este fim, sem abrir mão da alegria e da espontaneidade na atividade. (ALVES, 200, p. 365)

No entanto, o professor Alves (2008), que entende que seu papel é de facilitador de um processo autônomo do outro, afirma que para que ocorra o processo de interiorização e de sintonização com o próprio ritmo, é necessário silêncio.

A atitude corporal silenciosa representa um esforço de concentração que integra a experiência com as potencialidades corporais em benefício de uma consciência ampliada sobre todas as ações realizadas pelo corpo. (ALVES, 200, p. 367)

Nas propostas de vivências, Alves (2008, p.367) buscou, entre outros elementos, a sensibilização dos sentidos, principalmente “da audição, do tato e do olfato”. O professor/autor entendeu que a partir disso os alunos tiveram a possibilidade de fazer um trabalho de “negociações” (ALVES, 2008, p.368) frente a suas limitações e a suas potencialidades, expressas em sentimentos e sensações. Para reforçar as vivências, alunos e alunas foram convidados a produzirem uma auto-avaliação ao final do semestre, que retomasse as experiências individuais de cada um/a. Isso permitiu que esses estudantes conscientizassem ainda mais as próprias sensibilidades, demonstrando “sinais de amadurecimento no final da disciplina”, expressos pela “busca espontânea do silêncio interior”, assim como pelo “cuidado nas relações”, com as outras pessoas e consigo mesmo. (ALVES, 2008, p. 368) Por fim, o autor retoma e destaca a associação que todo esse trabalho tem com a Educação, afirmando a possibilidade de que “se assuma o intempestivo desconforto da negociação como fonte inesgotável de re-descoberta e re-invenção da ação educativa”. (ALVES, 2008, p. 370).

Cesana e Neto (2008), também identificando um potencial relevante no trabalho com as PCIs, publicaram um estudo que foi fruto do mestrado da autora. Neste estudo, problematizam sobre a possibilidade de incorporar as PCIs no campo de atuação profissional da EF, assim como em outras profissões da área da saúde. A partir de entrevistas com oito pessoas que tinham alguma relação com as PCIs em nível pessoal ou profissional, os autores identificaram que a inserção dessas práticas na EF pode contribuir para “um novo olhar, mais integrador para o trabalho com o corpo, com o intuito de romper com uma visão dicotômica e fragmentada do ser humano”. Porém, os autores ressaltam que “o foco de atenção da Educação Física não deve ser perdido, uma vez que seu objetivo de estudos é o movimento humano, expresso através de práticas constituídas na cultura ocidental moderna” (CESANA;

NETO, 2008, p.469). Embora o estudo tenha apresentado esse resultado, acredito que os focos de estudos da EF podem ser múltiplos e complementares, no lugar de serem limitados apenas à cultura ocidental moderna.

Em outro trabalho, realizado em uma instituição privada de ensino superior do Estado de São Paulo, onde o conteúdo das PCIs também faz parte do currículo formal do curso de Licenciatura em EF, foi desenvolvida uma pesquisa que analisou “27 relatórios de 7 aulas da disciplina, feitos por 12 discentes do 3º semestre do curso” (MORAIS; LEMOS, p.188), a fim de compreender as atribuições que esses estudantes dão para as PCIs no seu processo de formação inicial. De acordo com os dados deste trabalho, existem atividades que contêm “princípios e valores que fundamentam as PCIs”. Algumas palavras destacadas no texto, oriundas dos relatórios, dão pistas do que isso pode significar: “imaginação”, “lúdico”, “confiança”, “colaboração”, “cooperatividade”, “opinião”, “intuito de unir os alunos”, “trabalha muito com os sentimentos dos alunos”, “promoveu o raciocínio” (MORAIS; LEMOS, p.190). Em decorrência desses e de outros resultados, os autores concluem que os princípios e valores das PCIs, quando trabalhados durante a graduação de Licenciatura em EF, podem favorecer um trabalho educacional com “práticas pedagógicas libertadoras” (MORAIS; LEMOS, p.192), capazes de conscientizar e transformar pessoas envolvidas nesse processo. Sendo assim, o estudo demonstrou que as PCIs possuem relevância individual e social, uma vez que proporcionam ações de conscientização, de autonomia, de reflexão crítica, e de desenvolvimento de habilidades e competências que superam padrões pré-estabelecidos (MORAIS; LEMOS, 2012).

Inácio *et al* (2013, p.3), além de retomarem algumas questões já apresentadas nesta revisão, tratam sobre a inserção de “Práticas Corporais de Aventura na natureza (PCANs)”, relacionadas à “Educação Ambiental (EA)”, na formação inicial em EF e na atuação profissional na rede pública de escolas do município de Goiânia (GO). Este trabalho também foi selecionado, porque entendo que as PCANs têm intenções semelhantes às PCIs, devido suas características e princípios.

A inserção da dimensão socioambiental na Educação Física escolar potencializa a compreensão do educando como elemento integrante da natureza, em todas as suas dimensões (biológica, psicológica, social, cultural, entre outras); além disso, é uma resposta a uma demanda social crescente de desenvolver valores socioambientais. (INÁCIO *et al*, 2013, p. 5)

Por meio destas práticas, o ser humano pode ser levado a construir uma consciência sobre as relações que o mesmo pode ter com o meio ambiente e

as próprias relações sociais [...] estas atividades permitem um distanciamento espaço-temporal das experiências cotidianas, inclusive as sensoriais e motoras, ampliando as possibilidades de autoconhecimento e de mudanças de hábito em diversas dimensões. (INÁCIO *et al*, 2013, p.6)

A busca por alternativas para lidar com as aceleradas transformações que o mundo tem passado, tanto em nível ambiental, como social e cultural, é emergente. Conteúdos de PCANs, que podem ser uma alternativa, deveriam ser desenvolvidos na formação inicial, uma vez que cabe ao ensino superior proporcionar conhecimentos que tenham importância no processo de formação humana, de sujeitos críticos e autônomos. Quando não há reflexão crítica e atualizada sobre concepções educacionais fundamentais, a formação inicial torna-se, também, frágil e repleta de lacunas. A Educação, em todos os níveis, poderia estar pautada em “noções de respeito à vida, em todas as suas manifestações e dimensões, com destaque para a busca da afirmação de valores como a igualdade, a fraternidade, a solidariedade e o respeito” (INÁCIO *et al*, 2013, p.11), assim poderia aproximar-se mais das demandas atuais.

Em uma das partes do estudo de Inácio *et al* (2013), foram analisados currículos online dos cursos de EF, de 42 universidades públicas federais brasileiras, em busca de disciplinas que tivessem relação com as PCANs e a EA. Dessas 42 instituições, 13 apresentavam uma aparente relação com essa temática nos nomes das disciplinas de EF. A maioria desses nomes continha a palavra “Lazer” (INÁCIO *et al*, 2013, p.13). Apenas nove, das 13 universidades, disponibilizavam ementas das disciplinas. Apesar da aparente relação, foi constatado que “em nenhuma das ementas foi encontrada qualquer referência ao tema das PCANs, tampouco sobre EA” (INÁCIO *et al*, 2013, p.13). No entanto, ainda que não estejam presentes na EF, os autores observaram que as universidades federais do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e de Alagoas possuem ementas específicas para a formação nessas práticas. Na UFG existe oferta de PCANs, como disciplina não obrigatória. Porém, 70 a 80% dos alunos não são da EF. Essa falta de clareza acaba comprometendo a formação profissional (INÁCIO *et al*, 2013).

Para identificar a atuação profissional com PCANs, em ambiente escolar, foram entrevistados nove professores de EF da rede pública de ensino da capital de Goiás. Pode-se concluir, com isso, que os professores tiveram pouco ou quase nenhum contato com essas práticas durante a sua formação inicial. E, apesar de tentarem estimular alunos e alunas a realizarem uma prática corporal crítica, continuam utilizando os mesmos espaços e materiais clássicos da EF. A maioria desses docentes utiliza “quadra, sala ou pátio”, além de “bolas,

arco, corda, colchão, cones, etc.”. (INÁCIO *et al*, 2013,p.17) A fim de transformar esse cenário, os autores propõem uma interessante reflexão final:

Para que possamos nos entender como natureza e cumprir nosso papel social de formadores críticos, contribuindo para a conscientização e emancipação de nossos educandos, precisamos de uma formação inicial e continuada de qualidade, ampliadora de nossos horizontes, para que entendamos que não ‘temos’ um corpo, mas ‘somos’ um corpo; precisamos compreender que a natureza não está apenas no meio exterior. (INÁCIO *et al*, 2013, p.21)

A partir da análise de informações apresentadas nesses sete artigos é possível identificar que há instituições públicas e privadas de ensino superior que já integram o conteúdo das PCIs na formação inicial em EF. Na UNESP – Rio Claro, uma universidade pública, o conteúdo dessas práticas está presente no currículo formal desde 1989, segundo Matthiesen (1999). Além dessa universidade, em que três dos sete artigos foram publicados, existem ao menos duas instituições privadas que incluem as PCIs na graduação em EF. Uma delas é a UNIFAC – Botucatu, em que há oferta de uma disciplina no primeiro semestre (ALVES, 2008). A outra, em que o tema é trabalhado com estudantes do terceiro semestre do curso de EF, aparece de maneira não específica no texto, como “uma instituição de ensino superior privada do interior do Estado de São Paulo” (MORAIS; LEMOS, 2012, p. 188). É possível que essa instituição seja o Centro Universitário Clauretiano (CEUCLAR), uma vez que o mesmo aparece em nota de rodapé, em referência aos autores.

Diante das diversas informações encontradas nesses sete estudos, é possível afirmar que o trabalho com as PCIs tem potenciais significativos que podem contribuir para a formação profissional em EF. Mais do que conteúdos e práticas específicas, as PCIs apresentam certos valores e princípios que analisam e ponderam variadas possibilidades, considerando, especialmente, as individualidades de cada pessoa. Evidentemente que isso não é exclusividade destas práticas. No entanto, trato de referencia-las nesta monografia a fim de apontar alguns exemplos práticos que podem auxiliar no aprimoramento do trabalho pedagógico, seja este desenvolvido onde for.

3 ESTRUTURANDO RECURSOS PARA A ESCRITA

O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, [...] a partir do par *experiência/sentido* (BONDÍA, 2002, p. 20).

Mediante conversas com docentes que cruzaram meus caminhos na graduação, surgiram ideias para a elaboração estrutural da escrita da presente monografia, que convergiram para a perspectiva de uma *Narrativa Autobiográfica*, através da qual relato minhas *experiências* com as Práticas Corporais Introspectivas ao longo da minha trajetória no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Conforme afirma Bondía (2002, p.26), a experiência pode ser compreendida como algo “que “nos passa”, ou nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos *transforma*. Dessa experiência que produz sentidos nos indivíduos deriva um saber, que é “o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (BONDÍA, 2002, p.27). E, diferente de um experimento, que pode ser repetido, o autor diz que “a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez” (BONDÍA, 2002, p.29). Viver experiências parece preceder, então, uma a atitude receptiva, disponível, paciente e atenta.

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (BONDÍA, 2002, p. 24)

A apreciação e a exploração de experiências podem ser realizadas a partir de Narrativas Autobiográficas, que é um conceito que surge a partir da compreensão de alguns autores como Souza (2007) e Brito (2007). Com o intuito de identificar possíveis relações entre autobiografias e práticas de formação, Souza (2007), busca compreender como nasce a produção de sentidos a partir de memórias, de narrativas e de autobiografias. Como possibilidade para tratar dessas experiências ligadas a práticas de formação, o autor propõe o conceito de “narrativas e escritas de si” (SOUZA, 2007, p.68).

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização de subjetividade das experiências privadas. (SOUZA, 2007, p.68)

Com um ponto de vista semelhante, Brito (2007), a partir de narrativas de docentes em processo de formação inicial, propõe-se a refletir e analisar sobre as possíveis interações entre os saberes adquiridos durante a formação e a prática pedagógica. Segundo o autor, as narrativas docentes contribuem para um processo formativo em totalidade, pessoal e profissional.

[...] o estudo realça a importância das narrativas, por implicar em processos reflexivos, possibilitando aos professores uma retomada dos tempos e dos espaços de formação (...) as narrativas têm a potencialidade de favorecer o entrelaçamento entre o pessoal e o coletivo, entre o presente e o passado, além de propiciar ao professor a re-significação das histórias de sua formação e de suas práticas. (BRITO, 2007, p.36)

A Narrativa Autobiográfica é uma ferramenta de escrita que pode ser valiosa para desenvolver uma reflexão crítica e uma compreensão aprofundada sobre o próprio processo de formação profissional, além de ser legítima como método de pesquisa acadêmica científica. Esta metodologia, de um possível caráter (trans)formativo, propicia um trabalho com materiais orgânicos, que são as próprias experiências. Parece que quando recordamos o que foi vivido e fundamentamos reflexões acerca disso, nos distanciando dos fatos, temos a possibilidade de identificar elementos peculiares das experiências que, muitas vezes por um envolvimento caloroso, não conseguimos perceber em um primeiro momento. Retomar a experiência através de memórias pessoais, de registros escritos ou de conversas com outras pessoas, pode impulsionar uma análise reflexiva sobre os próprios pensamentos, sobre as próprias crenças e sobre as próprias atitudes, a fim de transformá-los e de aprimorá-los.

Diante disso, estruturo minha narrativa⁵ considerando, principalmente, os três pilares que sustentam a vida universitária. São eles: pesquisa, extensão e ensino. No nível da pesquisa, narro brevemente o caminho que percorri para a elaboração desta monografia. Da extensão, trato especialmente sobre um projeto singular de práticas meditativas, que recentemente teve registrado seu vínculo oficial com a universidade, e no qual faço parte desde o seu início. No âmbito do ensino, abordo alguns eventos pontuais que ocorreram em meio a disciplinas da graduação, assim como as ricas experiências com os estágios escolares, obrigatórios no currículo de EF da UFRGS. Da mesma forma, destaco um momento em que a aproximação com as PCIs foi possibilitada pelo Programa de Educação Tutorial (PET), grupo no qual fui bolsista, por dois semestres.

⁵ Declaro que, por questões éticas, mantenho em sigilo os nomes das pessoas e de algumas instituições envolvidas neste trabalho, uma vez que não foram solicitadas autorizações formais para o uso dos mesmos.

Além do contato que tive com as PCIs dentro da universidade, faço um breve relato sobre algumas experiências pessoais com essas práticas fora da universidade, com base na minha participação em grupos, em cursos, etc. Muitos desses momentos não foram sistematicamente registrados, mas foram retomados a partir da minha memória, que os mantém cheios de significados dentro de mim. Os que foram registrados, a partir de autorreflexões escritas, encontram-se em um caderno pessoal, no qual expressei pensamentos, sentimentos e sensações sobre fatos que presenciei; assim como em diários de campo, construídos para acompanhar detalhadamente os processos que ocorreram ao longo dos estágios curriculares obrigatórios, realizados em escolas públicas de nível infantil, fundamental e médio, do município de Porto Alegre.

Cabe ressaltar que as oportunidades que tive de experiências com as PCIs, as quais relato nesta monografia, foram enriquecidas por encontros com professoras, professores, colegas, amigas, amigos e pessoas que passaram pelo meu caminho durante todo o período da graduação. Minhas reflexões e meu aprendizado derivam desses encontros, também. Encontros esses que facilitaram o reconhecimento de diversos aspectos das experiências, a partir de diferentes perspectivas.

Segundo Souza (2007, p.68), é responsabilidade do/a pesquisador/a desenvolver uma “escuta sensível”, que amplifique a percepção e que considere as subjetividades existentes nos sujeitos e nos contextos nos quais os mesmos se inserem. Essa postura pode ser, também, expandida para além de contextos de pesquisa acadêmica. A relevância disso na vida dos sujeitos está relacionada à possibilidade das reflexões críticas serem mais coerentes e contribuir mais para o próprio processo (trans)formativo. Nesse sentido, Brito (2007) afirma:

Essa concepção de formação instiga reflexões sobre formar o professor em sua totalidade: como pessoa e profissional. Implica, inclusive, lembrar a importância das narrativas nos processos de formação de professores por favorecerem o desenvolvimento de suas capacidades de análise, ou seja, do pensamento reflexivo. (BRITO, 2007, p.31)

Retomando experiências que foram significativas para mim, tanto em relação ao lado profissional como o pessoal, busco, então, elencar elementos que apontam possíveis pistas para uma compreensão sobre como as PCIs integraram a minha formação profissional em Educação Física, mesmo não estando previstas no currículo formal do curso de Licenciatura em EF da UFRGS, no qual realizo minha graduação.

4 RECONTANDO O QUE PASSOU E TOCOU

A civilização é sempre um reflexo do que é realizado na escola, o que nem sempre é notado. (STEINER, 2016, p.149)

4.1 CAMINHOS ATÉ A GRADUAÇÃO

Quando estava cursando os últimos anos escolares do Ensino Médio, lembro-me de entrar em maior contato com livros, filmes e outros materiais informativos sobre temas que possuem princípios semelhantes aos das PCIs. A busca pessoal e autônoma por esses conhecimentos era parte fundamental das minhas práticas desde a época em que frequentava a escola. Ao concluir a primeira etapa de educação formal, a etapa da escola básica, sem ideia da carreira profissional que seguiria, busquei oportunidades para conhecer na prática diferentes lugares e maneiras de viver.

Alguns anos se passaram, entre a conclusão do ensino básico convencional e o ingresso na graduação. Durante esse período, entre viagens, estudos, e outras atividades, pude ter algumas experiências pessoais e profissionais relacionadas com princípios que regem as PCIs. Em termos de práticas corporais, por exemplo, pude experimentar durante meses a prática regular de meditação sentada junto à natureza. Nessa mesma época, também participei de um grupo de *meditações guiadas*, que se encontrava ao menos uma vez por semana. Simultaneamente a isso, registrava reflexões pessoais que iam surgindo sobre essas e outras experiências em um caderno de anotações que eu carregava comigo.

Após alguns anos, dediquei-me a estudar terapias naturais ou holísticas⁶, através de cursos que tratavam sobre Aromaterapia⁷, Cromoterapia⁸, Florais⁹, etc. Nestes cursos, além de oficinas práticas, realizei estágios de atendimento terapêutico na própria instituição de ensino. Em paralelo a isso, pesquisava sobre currículos de alguns cursos de graduação com potencial para complementar minha formação profissional nessa área. Motivada em vivenciar experiências acadêmicas e em cursar uma graduação que permitisse que eu aprofundasse em

⁶ “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. [...] Estudos têm demonstrado que tais abordagens contribuem para a ampliação da co-responsabilidade dos indivíduos pela saúde, contribuindo assim para o aumento do exercício da cidadania”. (PNPIC, 2006, p. 5)

⁷ Tratamento terapêutico com o uso de óleos essenciais de elementos da natureza.

⁸ Tratamento terapêutico com o uso de cores.

⁹ Tratamento terapêutico com o uso de princípios ativos de flores.

conteúdos com alguma relação com as PCIs, li e analisei currículos de diversos cursos universitários. Optei, por fim, em ingressar no curso de EF da UFRGS, imaginando que no decorrer do mesmo eu poderia encontrar proximidades no trabalho com essas práticas, a partir de elementos pedagógicos e terapêuticos. Essa ideia que eu tinha surgiu a partir da identificação dos nomes de algumas disciplinas curriculares, as quais eu enxergava potencialidades de trabalho com as PCIs, mediante o que acreditava serem suas intencionalidades ou práticas específicas.

No ano em que ingressei na UFRGS, já vigorava o currículo que permitia uma única entrada no curso de EF, através da Licenciatura. A opção para quem quisesse cursar Bacharelado, a partir do ano de 2012, era fazer uma solicitação de permanência acadêmica, após completar os oito semestres do curso de Licenciatura. Como a minha intenção era poder ter uma experiência na universidade, isso não seria um fator limitante para mim. Pelo contrário, seguiria tendo oportunidades de aprender.

Analisando o currículo vigente no ano em que ingressei na graduação, identifiquei algumas disciplinas que imaginava que tivessem aproximação com as PCIs. Apresento, a seguir, um quadro que indica os nomes das disciplinas que constam no planejamento formal do curso de Licenciatura em EF da UFRGS. Destaco algumas disciplinas, as quais eu enxergava um potencial na abordagem do conteúdo ou da lógica dessas práticas, antes mesmo de iniciar os estudos.

Quadro 2 – Disciplinas do curso de Licenciatura em EF da UFRGS

Disciplina/Pré-Requisito	Caráter
Etapa 1	
Bases das Atividades Aquáticas	Obrigatória
Bases das Práticas Corporais (Esportes)	Obrigatória
Bases das Práticas Corporais Sistematizadas	Obrigatória
Campo Profissional da Educação Física	Obrigatória
Estudos Anátomo-funcionais: Anatomia	Obrigatória
Estudos Socioculturais I	Obrigatória
Introdução aos Estudos Universitários I	Obrigatória
Organização da Escola Básica	Obrigatória
Psicologia Aplicada à Saúde	Obrigatória
Sociologia da Educação I	Obrigatória
Etapa 2	
Desenvolvimento Motor	Obrigatória
Estudos Anátomo-funcionais: Cinesiologia	Obrigatória
Estudos Socioculturais II	Obrigatória

Fisiologia	Obrigatória
Ginástica: Acrobacia	Obrigatória
Ginástica: Exercício Físico	Obrigatória
História da Educação: Hist. da Escolarização Bras. e Proc. Pedagógicos	Obrigatória
Introdução aos Estudos Universitários II	Obrigatória
Políticas da Educação Básica	Obrigatória
Etapa 3	
Aprendizagem Motora	Obrigatória
Dinamização de Programas Recreativos e de Lazer	Obrigatória
Fisiologia do Exercício	Obrigatória
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Obrigatória
Práticas Corporais Expressivas I	Obrigatória
Teoria de Currículo	Obrigatória
Esporte I - Atletismo	Alternativa
Esporte I - Basquetebol	Alternativa
Esporte II - Futebol	Alternativa
Esporte II - Futsal	Alternativa
Etapa 4	
Biomecânica Básica	Obrigatória
Educação e Promoção da Saúde	Obrigatória
Fundamentos da Educação Física Especial	Obrigatória
Fundamentos da Educação Física na Educação Infantil	Obrigatória
Dança Contemporânea	Alternativa
Dança Folclóricas Brasileiras	Alternativa
Danças Folclóricas Gaúchas	Alternativa
Esporte III - Ginástica Artística	Alternativa
Esporte III - Voleibol	Alternativa
Etapa 5	
Estágio de Docência de Educação Física na Educação Infantil	Obrigatória
Exercício Físico para Crianças e Jovens	Obrigatória
Fundamentos da Educação Física no Ensino Fundamental	Obrigatória
Treinamento Físico	Obrigatória
Etapa 6	
Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental	Obrigatória
Exercício Físico (Treinamento de Força)	Obrigatória
Fundamentos da Educação Física no Ensino Médio	Obrigatória
Pedagogia do Esporte I	Obrigatória
Pesquisa em Educação Física I	Obrigatória
Etapa 7	
Currículo e Planejamento na Educação Física Escolar	Obrigatória
Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Médio	Obrigatória
Estudos Socioculturais III	Obrigatória
Prescrição e Avaliação em Práticas Corporais e Saúde	Obrigatória
TCC - I	Obrigatória

Etapa 8	
Bases das Práticas Corporais e Saúde	Obrigatória
Bases Teóricas do Lazer	Obrigatória
Práticas Corporais e Envelhecimento	Obrigatória
Trabalho de Conclusão de Curso II - Licenciatura	Obrigatória

FONTE: *Website* da UFRGS

Além disso, a partir de uma descrição dos cursos de EF disponível no *website* da UFRGS, que introduz a apresentação virtual dos currículos, imaginava que as PCIs já estariam integradas na formação.

O curso gradua bacharéis e licenciados aptos a atuar **nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora**, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática destas atividades, em ambientes diferenciados da rede escolar formal. (UFRGS – Educação Física)

Antes de iniciar a graduação, relacionava as PCIs também a elementos expressivos, ligados à arte e à cultura popular. Mediante a essas questões, destaquei disciplinas com nomes que a isso me remetiam. Além disso, percebia essas práticas como meios de tratamento terapêuticos, o que pensava que deveria ser abordado em disciplinas relacionadas à área da Saúde.

Ingressando no curso percebi, já nos primeiros semestres, que não encontraria relação formal e explícita entre as PCIs e o currículo de EF. Essa ideia surgiu em aulas das disciplinas de *Campo Profissional da Educação Física* e de *Introdução aos Estudos Universitários I*, principalmente. Identifiquei que a lógica de formação universitária do curso no qual eu me inseria não tinha tanta afinidade com os princípios das PCIs, visto que ainda predominam na área da EF conteúdos esportivos e relacionados ao treinamento físico.

Decidi, então, aproveitar a vasta quantidade de possibilidades de estudo/trabalho dentro da área da EF, independentemente das divergentes vertentes científicas e dos meus interesses pessoais precedentes. Embora a realidade, a qual me deparei no início, tenha sido diferente daquela que eu imaginava ser antes de ingressar na graduação, encontrei outras maneiras de viabilizar o contato com essas práticas, através de pequenos pontos de transgressões curriculares propostos por docentes, por colegas ou por mim.

Durante toda a minha trajetória acadêmica essas práticas e seus princípios atravessaram minha formação, tanto no âmbito da pesquisa, como no do ensino e da extensão. Minhas experiências se constituíram paralelas e interlaçadas. Os próximos relatos seguem, então, nesta mesma lógica. A fim de conscientizar e dar sentido para as experiências que tive ao longo dos anos de graduação, passei a construir uma monografia que estivesse pautada pela lógica dessas práticas também, desde a escolha do tema até a apresentação física do texto, que foi desenvolvida com materiais reciclados e artesanais¹⁰.

O processo que envolveu a elaboração desta monografia foi também inspirado na essência das PCIs. O trabalho de retomar minhas memórias e meus registros escritos sobre experiências pessoais e significativas foi um movimento que inevitavelmente apontou para o interior. Pausa e silêncio se fizeram bastante necessários. Em paralelo à monografia, no último semestre da graduação minha atenção foi compartilhada entre estágios escolares, disciplinas curriculares, projetos da bolsa do PET, projeto de extensão de Práticas Meditativas e outras atividades realizadas fora da universidade. Sensibilizar os sentidos, em um nível mais sutil, foi uma ação fundamental para a criação de significados a partir de todas essas experiências.

4.2 PCIs NA MINHA FORMAÇÃO EM EF: Pontos de Transgressões Curriculares

No início do curso o contato com as PCIs parecia estar muito distante da realidade cotidiana da Licenciatura em EF da UFRGS. Os encontros iniciais com o conteúdo dessas práticas se deram de maneira tímida e dispersa, entre pequenos espaços que professores/as, colegas e eu encontrávamos em disciplinas pertencentes ao currículo formal do curso. A primeira experiência prática resgatada da minha memória foi na disciplina de Estudos Socioculturais II, da segunda etapa do curso. Uma das tarefas propostas pela professora consistia em planejar uma aula baseada nas referências do livro “Educação Física escolar: Compartilhando experiências”, da autora Suraya Darido. O capítulo deste livro, o qual meu grupo escolheu trabalhar, leva o título de “Práticas Corporais Alternativas”. A partir da leitura desse material, preparamos atividades de respiração, relaxamento e concentração. Foi uma

¹⁰ Esta monografia foi impressa no formato paisagem, com papeis reciclados. Sua capa e contracapa foram confeccionadas pela autora, com materiais também reciclados, como papelão, folhas artesanais e palha para a encadernação. Além disso, em um marcador de páginas de fuxico, foram adicionadas gotas aromáticas de óleo essencial de lavanda. Estes elementos tinham a intenção de provocar um aguçamento dos sentidos sensoriais ao entrar em contato com o texto.

aula em uma das quadras da ESEFID, no primeiro período do turno da manhã, com início às 7h30. Lembro-me de identificar um clima disperso, no qual a maioria das pessoas da turma se encontrava. Enquanto eu conduzia as atividades, minhas colegas auxiliavam na organização dos/as colegas. Conversas paralelas, risadas e piadas poderiam ser indícios de um aparente desconforto que as pessoas estavam tendo em relação a essas práticas. Não tive essa mesma percepção na hora. Isso foi fruto de reflexões posteriores.

Na terceira etapa da graduação, recordo-me de duas experiências com as PCIs, que ocorreram na disciplina de *Práticas Corporais Expressivas I*. A primeira foi através de uma aula facilitada por dois colegas e por mim. Planejamos atividades de sensibilização dos sentidos sensoriais, principalmente o tato e a audição. Nosso grupo selecionou músicas, de acordo com as características de cada atividade. Uma música suave para uma atividade que requeria um toque suave no/a colega, por exemplo. Cada um/a de nós conduziu uma parte da aula. Essa organização foi bem interessante, pois nos permitiu que estivéssemos atentos a prestar auxílio sempre quando fosse necessário. Percebi que boa parte da turma aproveitou a oportunidade. Algumas pessoas relataram terem experimentado sensações de relaxamento e bem-estar.

Em outro momento da mesma disciplina, um colega com formação em Yôga conduziu uma prática de ásanas, seguida de outra, de meditação sentada. Ásanas são posturas corporais que buscam conforto e um momento contemplação individual. Na posição sentada, ficamos em silêncio e de olhos fechados durante alguns minutos. Foram práticas bem tranquilas e relaxantes. Particpei da aula inteira e tive a impressão que teve aderência por parte da maioria dos/as colegas.

Na disciplina de *Danças Folclóricas Brasileiras* tínhamos uma tarefa semelhante às das outras disciplinas, em que grupos ficavam responsáveis por conduzir uma aula prática de acordo com uma determinada temática. Dessa vez, experimentamos a prática de algumas Danças Circulares, em especial as de matrizes indígenas e africanas. Um grupo de colegas conduziu uma vivência em ambiente tematizado, com cartazes informativos sobre essas danças, além de músicas e aromas característicos de algumas das culturas que encaram como sagradas as danças em roda. O ambiente pareceu ter facilitado a prática e, ainda que houvessem risadas e comentários irônicos, a turma inteira participou.

Após essas experiências, houve no curso um intervalo de dois ou três semestres, por volta da metade da graduação, sem que eu entrasse em contato com atividades relacionadas às

PCIs em meio às disciplinas curriculares. Foi um período pessoal e profissional de transições. Dediquei-me a estudos vinculados à área das Ciências Naturais, como *Fisiologia do Exercício*, *Biomecânica Básica*, *Treinamento de Força*, etc. Esses momentos também foram importantes, tendo em vista que aportaram mais conhecimentos na minha formação. Aprendi bastante com esses espaços, para além dos conteúdos. Passado um tempo, com a chegada dos estágios curriculares obrigatórios, a temática das PCIs foi ressurgindo nas minhas experiências acadêmicas.

Em uma das disciplinas da última etapa do curso, a de *Bases Teóricas do Lazer*, trabalhamos em grupo durante todo o semestre. O grupo do qual eu fazia parte realizou dois trabalhos relacionados às PCIs. Um deles foi sobre simular a criação de um projeto de lazer para ser apresentado ao público de um dos parques municipais de Porto Alegre. Desenvolvemos uma proposta buscar meios para viabilizar práticas de meditação em um desses espaços públicos da cidade. O outro trabalho foi realizado com a turma, mediante atividades cooperativas e em roda. Atividades essas em que a percepção de si e dos/as colegas era um requisito fundamental para conseguir concluir a prática. No final, propusemos uma prática de meditação sentada por apenas alguns minutos. Durante as atividades de todos os grupos a turma estava distraída e agitada, o que dificultou que as mesmas pudessem ser melhores aproveitadas.

Ainda no contexto das disciplinas, tive oportunidades de poder participar de duas disciplinas do curso de Licenciatura em Dança, que foram validadas como créditos eletivos para o meu currículo. Cursei, assim, *Danças Populares I*, no penúltimo semestre da graduação, junto aos/as calouros/as do curso de Dança. Nesse espaço foram diversas as experiências introspectivas, principalmente as que envolviam Danças Circulares, em que o grupo todo se conectava e entrava em sintonia de movimentos. Percebi que, ao longo dessas aulas, experimentamos outras relações com o(s) corpo(s) e com o(s) aprendizado(s), diferente de várias outras que havia experimentado nas demais disciplinas até então, com aulas apenas expositivas e com pouca interação social significativa. Nas aulas de dança, poucas vezes utilizamos cadeiras para sentar, por exemplo. As conversas eram feitas em roda, no chão. A condução das aulas partia de uma perspectiva criativa e inovadora em termos educacionais e universitários. Estudantes e professor tinham espaço para falar e para escutar. Essa experiência exemplifica a possibilidade de construir outras referências sobre Educação.

A outra disciplina do curso de Dança, intitulada de *Danças Populares III*, foi realizada no meu último semestre da graduação. A proposta em si da disciplina era que as pessoas experimentassem a docência através de “experimentos-aula”¹¹. As tarefas consistiam em conduzir uma aula de dança de salão, com prevalência nas danças em pares; participar da aula dos/as colegas; e avaliar alguns experimentos-aula, além do seu. Quando começou o semestre, eu conhecia apenas duas pessoas envolvidas com a disciplina, incluindo o professor, de uma turma de 33 estudantes. Fui conhecendo as pessoas dançando com elas, sem saber seus nomes ou seus interesses. Esta disciplina foi um espaço de vivências práticas e de reformulações de concepções pessoais sobre aprendizagem. Reflexões geradas a partir disso me fizeram pensar que a troca de conhecimentos entre os cursos da ESEFID¹² poderia potencializar aprendizados para todas as áreas.

Além do prazer em participar e contribuir com as experiências dos/as colegas, eu tive oportunidade de propor uma vivência inspirada em fundamentos das PCIs. O enfoque principal do meu experimento-aula foi trabalhar a percepção dos sentidos sensoriais, com plano de fundo embalado pelo gênero musical Milonga. A vivência foi quase inteira à luz de velas, somado a utilização de vendas de tecido e de músicas do referido gênero, tocadas no Brasil, no Uruguai e na Argentina. Optei por instruir a aula o mínimo possível, para dar lugar a expressões espontâneas que no momento iam surgindo. Foi uma experiência de atenção consigo e com o/a outro/a. Um momento de parar. Escutar o que toca dentro e o que toca fora. Fechar os olhos para abrir a visão interna.

O movimento, aquele lá de dentro que não percebemos, muitas vezes, durante o dia, os sons que nos rodeiam e que nos acompanham (aqueles mais internos)... A pele, os pesos (individuais e em grupo, do outro, com o outro, em relação ao outro). O se arriscar, se jogar, estar presente em si e perante o externo (ambiente e o outro). Senti a percepção dos braços, algo parecia correr por eles como bolinhas agitadas, como água gaseificada correndo por um cilindro. [...] Um tempo da delicadeza, o tempo de notar onde se está, o tempo de chegar. [...] o cuidado, para isso, tendo que estar presente de alguma forma, seja abrindo os sentidos que ao longo do dia ficam meio adormecidos por confiarem demais nos olhos, seja se fazendo notar através do arrastar dos pés. [...] A condução que surgiu e teceu conversas sem um ter que ter sido mandado falar mais que o outro [...] O tempo pareceu ser esquecido durante a prática, correu com pernas longas [...] Você percebeu como a coisa rolou no baile sem você precisar dizer muita coisa? Gostei que

¹¹Nome sugerido pelo professor da disciplina.

¹²No campus da ESEFID – UFRGS encontram-se os cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

deixou e incentivou que cada um buscasse em si próprio a milonga. (JOANINHA, 2016)¹³

No final da minha graduação, mais especificamente no último semestre, as PCIs foram conquistando mais espaços no meio acadêmico da ESEFID. Essas práticas também tiveram visibilidade na disciplina de *Bases das Práticas Corporais e Saúde*, a partir de uma conversa e de uma vivência propostas por uma estudante de doutorado do PPGCMH/UFRGS, que tem estas práticas como objeto de estudo. No momento inicial da aula, a professora provocou questionamentos para que pensássemos sobre essas práticas no contexto do SUS, onde levam o nome de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. Para muitas pessoas a temática soou desconhecida, por isso a vivência foi importante, para que fosse possível ter alguma referência empírica sobre o que tratam essas práticas. Passamos por uma série de exercícios de relaxamento, de respiração e de meditação. A duração completa da aula foi em torno de duas horas e meia, sem que eu percebesse o tempo passar. Foi uma vivência bastante fluida, ainda que houvesse sido carregada de conteúdo informativo. Para finalizar, retomamos o diálogo criado no início da aula, com mais elementos concretos para a discussão sobre as PCIs no campo profissional da EF. Essa retomada foi bastante significativa, pois possibilitou a reconstrução de significados preestabelecidos no início do encontro.

Além das disciplinas, encontrei no Programa de Educação Tutorial (PET) da EF, no qual atuei como bolsista em mais de dois semestres, um espaço para tratar sobre as PCIs com um foco específico para a área da Educação. O PET é formado por um grupo de estudantes e uma tutora, com o objetivo central de aprimorar a qualidade da formação acadêmica através de projetos relacionados com os três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Um dos projetos que o programa desenvolveu foi o *Dia Acadêmico*. Pelo menos uma vez no semestre, o grupo selecionava diversos temas relevantes para a formação, que não eram tratados no currículo ou que demandavam maior atenção por parte de estudantes da graduação. A partir da seleção desses temas, encontrávamos estudantes do PPGCMH/UFRGS com ligação aos mesmos para abordarem tais assuntos de maneira didática e as vezes vivencial. A ideia era que aprofundássemos em alguns conhecimentos pertinentes a nossa formação, além de incentivar que houvesse uma maior aproximação entre graduandos/as, mestrandos/as e doutorandos/as. Na edição que ocorreu no segundo semestre do ano de 2016, convidamos dois doutorandos para tratar sobre práticas educacionais alternativas, ou seja, aquelas que se diferem do modelo educacional tradicional. O doutorando convidado tratou

¹³Trechos destacados de um texto que Joanhina (nome fictício) escreveu, como forma de avaliação do meu experimento-aula.

sobre EF a partir da perspectiva indígena, apontando possibilidades de trabalho a partir da mesma.

Já a doutoranda abordou o tema das PCIs na escola, o qual tem estreita relação com esta monografia. Iniciamos o encontro com uma breve conversa introdutória e em seguida passamos para uma vivência introspectiva, em que fomos conduzidos/as a um estado de relaxamento e concentração. Conscientizamos nossa respiração e a nossa presença no espaço em que nos encontrávamos. Foi outro momento para perceber a si próprio e às outras pessoas, através de elementos que despertam os sentidos sensoriais, como sons, percepções visuais e táteis. Além disso, experimentamos exercícios de alongamentos preparatórios para um momento de meditação. Para finalizar, dialogamos novamente em roda, a fim de costurar ideias e possibilidades de trabalho com as PCIs na EF escolar. Surgiu nesta conversa a possibilidade de pensarmos em criar uma disciplina curricular que trate sobre essas práticas, para que as pessoas possam ter elementos para atuar em relação a esta temática no seu campo profissional.

4.3 PROJETO DE EXTENSÃO DE PRÁTICAS MEDITATIVAS

O grupo de *Práticas Meditativas*, configurado como projeto de extensão da ESEFID, tem preenchido um espaço com potencial valioso dentro da universidade. Este projeto propicia momentos de relaxamento e de autoconhecimento. Momentos de pausa. De silêncio. De tranquilizar o corpo e a mente a partir do movimento e do não-movimento. A proposta do grupo surgiu a partir da convergência de demandas individuais e coletivas, que buscavam por um trabalho que integrasse as múltiplas dimensões do ser humano. Desde o final do mês de março de 2016, estudantes e docentes dos cursos de Artes Cênicas, Educação Física, Fisioterapia e Dança, começaram a se reunir regularmente, no final das tardes de quarta-feira. Além de terem em comum o(s) corpo(s) como objeto de estudo de seus cursos de graduação, essas pessoas buscam por um tempo e espaço de silêncio e de bem-estar.

No início do projeto, além de vivenciar práticas meditativas, passamos por processos de reconhecimento do grupo, de organização da estrutura e definição de local dos encontros. A cada encontro, uma pessoa se responsabilizava por conduzir alguma prática corporal de qualidade introspectiva. Tivemos a oportunidade de trabalhar com diferentes propostas,

conduzidas de variadas maneiras. Experimentamos, também, a realização das nossas atividades em três diferentes salas da universidade. Duas delas são espaços mais frequentemente utilizados pelo curso de Dança. A outra é o lugar onde se desenvolvem muitas atividades de extensão com idosos. Por fim, decidimos oficializar nossos encontros nesta última, localizada no Centro Natatório da ESEFID, tendo em vista a possibilidade de também realizarmos as práticas nos espaços abertos e arborizados que se encontram no seu entorno.

As características do grupo passaram por várias transformações. A única prática que permaneceu fixa, desde o primeiro dia, foi a de meditação sentada, que durava um pouco menos que trinta minutos. Fora isso, nos primeiros meses do projeto, por exemplo, tínhamos o costume de fazer leituras coletivas de um mesmo livro, selecionado pelo grupo. O tema desse livro girava em torno do aprendizado da prática de meditação, a partir da compreensão de elementos da mente humana. Fizemos diversas tentativas de conduzir esse momento. Porém, quando a demanda do grupo começou a mudar, na medida em que aumentou a circulação de pessoas, esta prática específica foi alterada. Passamos também por um processo coletivo de criação do nome e do registro oficial do grupo.

O projeto de *Práticas Meditativas* passou a ser divulgado para comunidade interna e externa do campus universitário, a fim ampliar possibilidades de contato com essas práticas. A condução das vivências preparatórias para a meditação foi, por um momento, assumida por um colega que se tornou bolsista do projeto, embora ainda houvesse a possibilidade de qualquer participante propor uma prática. Pensamos, conjuntamente, em diversos artifícios para ampliar o acesso público das atividades que desenvolvíamos. Ainda que tivéssemos certo fluxo de participantes, o grupo contava com quatro “pilares” para sustentar os encontros semanais. Quatro pessoas, entre uma professora da Fisioterapia, uma da Dança, um colega da EF e eu comparecíamos em praticamente todas as quartas-feiras, desde o início do projeto. Mais da metade das pessoas que construíram a base do começo do grupo tiveram de deixar de participar, em razão de outras prioridades pessoais e profissionais. A intenção do grupo era, também, fazer com que as pessoas se sentissem a vontade e tivessem a liberdade de ir e vir, conforme suas motivações momentâneas. Constatar que esse espaço se abriu dentro da universidade, antes que eu finalizasse a graduação, foi uma satisfação para mim. Acredito que essa pode ser uma boa possibilidade para se trabalhar e grupo, em conjunto com outras pessoas, para potencializar uma transformação pessoal em paralelo a uma transformação social, na medida que os processos são compartilhados e refletidos a partir de várias perspectivas.

4.4 CONSTRUINDO PONTES

Concomitantemente a minha trajetória acadêmica, entrei em contato com algumas iniciativas educacionais inspiradoras, que estão muito relacionadas com as intencionalidades das PCIs. Penso que tratar sobre essas iniciativas nos cursos de licenciatura poderia ampliar possibilidades de trabalhar com diversas práticas pedagógicas. Se há severas críticas acadêmicas quanto ao modelo educacional tradicional, modelos alternativos poderiam ser apresentados, então, para que seja possível movimentar transformações.

Durante alguns anos me aproximei da Pedagogia Waldorf, através de cursos e de encontros com grupos de estudo. Em paralelo a isso, entrei em contato com a Eurytmia, que é uma prática corporal que apresenta elementos introspectivos e terapêuticos. Estas propostas são fundamentadas na filosofia de Rudolf Steiner, um austríaco que desenvolveu estudos em diversas áreas do conhecimento, chamada Antroposofia ou Ciência Espiritual. Existem escolas orientadas por essa pedagogia no mundo inteiro. Em Porto Alegre, existem alguns jardins de infância e duas escolas de Ensino Fundamental. Além dessas, conheci em Guaporé outra iniciativa especial, que tem a intenção de ser um núcleo inspirador de práticas pedagógicas renovadas. Lá, os/as educadores/as entendem que a sala de aula está em todos os lugares e os aprendizados acontecem a todo momento. O diferencial desse lugar inicia na própria estrutura escolar, que é toda feita de bioconstrução.

Existem também muitas outras iniciativas semelhantes a essas no Brasil. O Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica*¹⁴, que reconheceu oficialmente inúmeras dessas iniciativas. Em uma busca por todo o território brasileiro, encontraram cerca de 180 espaços educacionais, espalhados por todas as regiões do país, que se distinguem da estrutura escolar convencional. Entre esse número, estão organizações “escolares e não escolares, públicas e privadas, de educação infantil, fundamental, ensino médio, técnico e EJA, escolas urbanas, rurais, indígenas e quilombolas”. (PLAPLER, 2015)

Essas iniciativas brasileiras estão sustentadas pelas propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). Nas mesmas, a organização do ambiente, do tempo, da gestão, do currículo e das estratégias pedagógicas tende a ser realizada coletivamente, de maneira democrática, com

¹⁴Sugestão de acesso ao *website* do programa, disponível em <<http://criatividade.mec.gov.br/>>.

estudantes, professores/as, responsáveis familiares e comunidade. O conhecimento tem a intenção de ser integralmente desenvolvido, conectando conteúdos das mais diversas áreas, a partir de projetos que são criação própria dos/as estudantes. Cada pessoa, no seu ritmo individual, entra em contato com os conhecimentos científicos atualizados, construindo suas próprias compreensões com as temáticas trabalhadas (PLAPLER, 2015).

Em 2014 foi lançado o documentário brasileiro *Quando Sinto que Já Sei*, com o objetivo de dar visibilidade para algumas das várias organizações brasileiras que se dispõem em realizar práticas educativas transformadoras. Além da apresentação dos espaços e da maneira como os mesmos se orientam na prática, foram entrevistados/as alunos/as, professores/as, coordenadores/as e demais pessoas envolvidas no desenvolvimento dessas propostas.

Em termos internacionais, destaco dois modelos educacionais que são referência para muitas das iniciativas ao redor do mundo: o modelo de Educação da Finlândia e a Escola da Ponte de Portugal. Na primeira, por exemplo, as salas de aula não são separadas por níveis de aprendizado ou de dificuldade. Exames tradicionais, de múltipla escolha, só são realizados a partir dos 16 anos de idade. Além disso, os/as estudantes têm 75 minutos de intervalo todos os dias e não levam tarefa para casa. A Finlândia sabe da importância de ter professores/as qualificados/as, por isso investe nas suas formações, que são valorizadas tanto quanto as de médicos/as e advogados/as. (DOCENTES..., 2016) Essa proposta é apresentada também no documentário *Where to invade next (2016)*, em que o diretor do filme visita a Finlândia e identifica várias características interessantes do seu modelo de educação.

A segunda referência que destaco é a Escola da Ponte, que inspira muitas iniciativas brasileiras. Esta escola se diferencia dos sistemas tradicionais de Educação, desde a sua organização básica. A começar: não existem aulas, nem salas de aulas fixas, nem turmas separadas por faixa etária. O aprendizado se dá através da interação em grupos heterogêneos, criados pelo critério de afetividade e de interesse semelhante por determinado assunto. O turno da escola é integral, dividido em três momentos, entre 08h30 e 16h15, com intervalos para lanche e almoço, fornecidos pela própria escola. A apropriação dos espaços se dá na gestão colaborativa das atividades. O currículo da Escola da Ponte é embasado no currículo nacional, que compreende a educação em cinco dimensões: artística, naturalista, identitária, linguística e lógico-matemática. Porém, o tempero fundamental de toda a prática pedagógica é a dado através de uma educação afetiva e pautada por elementos culturais, agregados às novas

tecnologias. O principal objetivo dessa escola é que crianças e jovens desenvolvam o autoconhecimento e a autonomia, pois assim estarão melhor preparados/as para lidar com imprevistos da vida. Isso se aprende na prática, na experiência ativa, na elaboração e execução de projetos e no intercâmbio de redes de comunicação/aprendizado. (MANCINI *et al*, 2014)

Professoras e professores têm a responsabilidade de se prepararem para lidar com a imprevisibilidade, todos os dias, pois a criação do planejamento é dada constantemente, em um trabalho colaborativo, que expressa as demandas do momento. A vontade dos/as estudantes é considerada, mediada por ponderações e negociações dos/as tutores/as. A responsabilidade é de todos/as e de cada um/a. Para isso, como um dos pontos chave dessa escola, é feita diariamente uma auto-avaliação, elemento de extrema importância para o processo de aprendizagem. Aqueles/as que têm mais facilidade, auxiliam os/as com mais dificuldade, criando uma rede de ajuda mútua e de troca de experiências. Toda pauta parte do *Plano do Dia* (individualmente construído), que é embasado no *Plano Quinzenal*, similar a todos/as, mas flexível ao mesmo tempo, para possíveis adaptações particulares. Estudantes são protagonistas de suas próprias avaliações, que são contínuas e auto formativas, uma vez que indicam seus processos e seus ritmos pessoais. (MANCINI *et al*, 2014)

Semanalmente, a Escola da Ponte dá espaço a uma Assembleia com toda a comunidade escolar. Nesse processo solidário, os/as participantes se preparam e se aprimoram para o exercício da cidadania. Assuntos como direitos e deveres, normas e condutas, são discutidos entre todos/as e, a partir disso, é feita uma divisão de tarefas entre *Grupos de Responsabilidade*. A Educação Física também tem uma organização diferenciada, dividindo-se em três momentos: escolha da modalidade; pesquisa e partilha; prática e avaliação. As propostas de modalidades são feitas por alunos e alunas. A tutora ou o tutor da turma atuam na mediação da escolha, apresentando vantagens e desvantagens de cada prática, assim como a viabilidade ou não de realiza-la. A decisão final é através de votação do grupo. Em seguida, o mesmo é orientado a realizar pesquisas, em diversas fontes, para partilhar com os colegas. É permitido que a exposição seja por meio de vídeos, imagens ou simplesmente relatos. Até então essas tarefas são cumpridas individualmente. No terceiro momento, em grupo, alunos e alunas formulam uma prática para ser dinamizada entre todas/os. (MANCINI *et al*, 2014)

Essas iniciativas educacionais criativas e inovadoras podem ser grandes inspirações para que repensemos e reformulemos nossas práticas pedagógicas. Existem exemplos no mundo inteiro de que é possível incorporar uma Educação mais integrativa e humana. E digo

Educação em todos os níveis: Infantil, Fundamental, Médio, Técnico, Superior, Não-formais, etc. O contato com essas informações inspirou minha prática docente nos estágios escolares da graduação. Mesmo tendo consciência de que cada contexto tem as suas peculiaridades e demandas e que o espaço de estágio era limitado a um curto período do ano, identifiquei intencionalidades que poderiam ser incorporadas no meu fazer.

4.5 ESTÁGIOS ESCOLARES: Reconhecendo Desafios

Os estágios de EF na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, são práticas curriculares obrigatórias do currículo da ESEFID/UFRGS. Embora eu tivesse interesse em princípios educacionais e em práticas escolares como as apresentadas anteriormente, minha motivação profissional na EF não estava inicialmente vinculada à área escolar. Porém, em mim despertou uma curiosidade de conhecer possibilidades deste contexto. Procurei, então, manter uma atitude disponível para as experiências escolares que viriam. Cheguei ao período dos estágios sem grandes expectativas.

Os princípios das PCIs foram o fio condutor do meu trabalho docente, ainda que em muitos momentos não tenha sido possível propor atividades específicas sobre esse conteúdo. Realizei os três estágios em dupla. No Ensino Fundamental e no Médio com o mesmo colega, que também tinha interesse pelo tema das PCIs. Os planos de trabalho, para cada estágio, foram construídos a partir de poucos dias de observação das turmas. O primeiro desafio foi justamente este, de estabelecer um planejamento flexível e moldável para um semestre inteiro, sem conhecer muito bem as necessidades específicas de cada turma e de cada aluno/a. Embora eu tenha buscado referências pedagógicas, nem sempre as mesmas condiziam com a realidade encontrada no contexto das escolas, o que demandou que encontrássemos, em conjunto, alternativas que se aproximassem da realidade com a qual estávamos trabalhando.

4.5.1 PCIs e EF na Educação Infantil

Realizei os três estágios curriculares obrigatórios no município de Porto Alegre – RS. O primeiro ocorreu em 2016/1, em uma ONG, com crianças de cinco/seis anos, da turma de Jardim B. As aulas tinham um tempo médio de 30 minutos e eram ministradas todas as segundas e quartas-feiras. Na dupla, organizamos o trabalho da seguinte maneira: a cada semana uma pessoa da dupla assumiria a turma e as aulas, enquanto a outra atuaria como apoio. Foi esta a maneira que encontramos para o trabalho conjunto, neste caso. O espaço físico que tínhamos para as aulas era limitado. O pátio, onde realizamos a maioria das atividades, era estreito e comprido, o que dificultava a organização de algumas aulas.

As atividades realizadas que mais tiveram relação às intencionalidades que orientam as PCIs neste estágio foram as de *roda cantada* e de *descoberta*. Canção, imaginação e criatividade eram elementos essenciais para atrair o interesse das crianças. Após algumas atividades de caráter mais intensivo, realizava com a turma brincadeiras cantadas e exercícios imaginativos, conscientizando as partes do corpo e os sons internos e externos, como as “batidas do coração” e o “som do mosquito”. Uma das atividades mais interessantes deste estágio, dentro da lógica das PCIs, surgiu de uma ideia que veio durante uma aula, que era imitar a vida de uma planta. Desafiei as crianças a representarem, através dos seus corpos, como uma planta se desenvolve ao longo de toda a sua vida, desde o seu estado de semente, passando pelo processo de nutrição, a partir da água e do sol, até murchar e morrer. Várias crianças demonstraram interesse e se engajaram na atividade, o que me fez perceber como o elemento lúdico é importante para qualquer trabalho com crianças pequenas.

Semanalmente realizávamos uma reunião com a professora orientadora de estágio e os/as demais colegas. Eram espaços propícios para a reflexão conjunta e criação de sentidos para a própria prática, a partir da oralização do relato pessoal e da escuta do relato das outras pessoas. Esta primeira experiência como professora de EF na escola foi o convite inicial para atravessar a barreira intelectual construída na graduação até então, e encontrar maneiras práticas para conduzir aprendizados. Passei, assim, a aprender mais sobre facilitar esses processos de aprendizagem de outras pessoas, em paralelo ao meu.

4.5.2 PCIs e EF no Ensino Fundamental

As experiências dos estágios do Ensino Fundamental e Médio aconteceram simultaneamente e em paralelo a tantas outras atividades que fizeram parte do meu último semestre da graduação. A partir de um grupo de nove estagiários e uma estagiária, formamos cinco duplas para atuar cada uma com um ano das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual. A organização das duplas foi desenvolvida de maneira independente uma da outra. Cada dupla tinha liberdade para criar seu próprio planejamento. Nas terças e quintas-feiras, minha dupla e eu trabalhamos com uma turma de segundo ano. Além disso, semanalmente realizávamos reuniões entre colegas e orientador, as quais foram momentos propícios para trocas e análises coletivas do universo escolar.

Quando estávamos na escola, meu colega e eu passávamos a maior parte do tempo envolvidos com questões relacionadas à nossa turma. Estabelecemos uma boa relação com a supervisora, com o diretor e com as professoras da escola, o que contribuiu para que nosso trabalho fluísse. Nossas aulas foram realizadas depois do recreio e, antes disso, tínhamos um tempo suficiente para retomar experiências, refletir sobre ocorridos e planejar uma nova aula, de acordo com o material resgatado das análises, somado às condições que nos eram apresentadas no dia. Choveu muitas vezes nos dias de estágio e isso inviabilizou a realização de atividades no pátio da escola, que conta com um espaço amplo e arborizado, com pequenos morros e trilhas. Nesses dias, tivemos a opção de planejar aulas para serem realizadas na Sala de Leitura, que dispõe de aparelho de som, cadeiras e colchonetes.

Acompanhei as 13 crianças (três meninas e dez meninos) em sala de aula, durante duas manhãs rotineiras da escola. Em ambos os dias, a turma realizou atividades de copiar no caderno as palavras escritas no quadro, além de pintar, recortar e colar. Lembrei-me do meu tempo de escola, quando tinha a mesma idade dessas crianças, e identifiquei várias semelhanças que ainda perduram, após 17 anos. Além das atividades, a disposição da sala com as classes enfileiradas segue a mesma. Muitas coisas mudaram no mundo desde o tempo que eu estava no segundo ano do Ensino Fundamental, mas parece que a maioria das Escolas segue com o trabalho tradicional de anos atrás.

Nas primeiras aulas tentei criar um espaço para ouvir as crianças, para que me contassem um pouco sobre si mesmas. O planejamento de todo o meu trabalho deveria partir dessas falas, para que fizesse sentido para elas também. Tentei fazer atividades de roda, com

todo o grupo, a fim de conhecer melhor a turma. Todas essas tentativas, que exigiam atenção e concentração, não funcionavam por muito tempo. A formação de um círculo, por exemplo, só foi possível no final do estágio. Se associarmos um círculo à *união*, essa dificuldade da turma era muito representativa.

Passei a primeira terça parte do estágio pensando em inúmeras alternativas para preparar aulas atrativas e divertidas. Pesquisei atividades desenvolvidas em outras escolas que têm uma perspectiva de educação integral. Embora soubesse que a realidade do estágio seria diferente dessas outras iniciativas, inspirei-me em práticas pedagógicas de algumas das iniciativas que apresentei anteriormente. Com exceção da Pedagogia Waldorf, que tive contato pessoal com algumas práticas pedagógicas, encontrei informações sobre as demais iniciativas em artigos e em vídeos disponíveis na internet.

Sabendo que criação de vínculo é fundamental para que os aprendizados sejam significativos pensei, em conjunto com meu colega, em levar a turma para um lugar fora da escola. Além da interação com outros espaços, essa seria uma oportunidade de aproximação com as crianças. Marcamos, então, um passeio pela ESEFID. A professora de classe do segundo ano nos auxiliou, enviando bilhete para os/as responsáveis e contratando uma van para o transporte a turma.

Criamos um roteiro que passava por diversos ambientes do campus, como ginásios, Centro Natatório e áreas abertas, com árvores e morros. Foi uma manhã exploratória e divertida. Realizamos diversas atividades, com aparelhos ginásticos e com bolas. Ademais disso, trabalhamos com a *Descoberta Orientada*, que foi a atividade básica que sustentou toda a nossa prática de estágio (Figuras 1, 2 e 3). Com esta prática, constantemente desafiávamos as crianças a inventarem e experimentarem diferentes possibilidades de movimento em um determinado local. Depois de muita brincadeira, fizemos um piquenique coletivo, embaixo da sombra das árvores. Todas as crianças se envolveram e curtiram as atividades. Após esse dia a relação com as crianças ficou mais próxima, o que foi importante para todo o nosso trabalho posterior.

Figuras 1, 2, 3 - Descoberta orientada



Fonte: Autora

Passadas as primeiras semanas de aula, organizamos atividades de ginástica, que finalizariam com posturas de *yôga*, na quadra de esportes, que é cercada e descoberta. Iniciamos com movimentos variados de roda, parada de mão e rolinho¹⁵. A ideia era que, na sequência, indicássemos alguns *ásanas* da prática de *yôga*, na tentativa de acalmar a turma. Antes que essa última atividade acontecesse, um menino se sentou no colchonete e começou a meditar, espontaneamente, em posição de *lótus*¹⁶. Fiquei surpresa com a atitude dele, ainda mais por ter previamente se mostrado uma criança bastante agitada e dispersa. Aproveitamos a iniciativa desse aluno para desafiar a turma inteira a seguir a proposta dele. Nesse momento eu sentei e fiquei em silêncio também. Cada criança foi encontrando a sua maneira de ficar em silêncio. Por um momento só se ouvia o som dos pássaros. Ao meu lado, outro menino, que também havia aderido à proposta, chamou-me e disse: “*sôra, meditar é para evocar o nosso interior, né?*”. As palavras *meditar* ou *meditação* não haviam sido ditas anteriormente em nossas aulas. Perguntei, então, onde ele havia ouvido falar sobre isso e ele me disse que havia visto em um vídeo da internet.

Na Sala de Leitura da escola foi possível realizar algumas experiências com PCIs. Em uma dessas aulas, utilizamos vendas de tecido para entrar na sala e encontrar, apenas com o tato, alguns “tesouros” espalhados. As crianças aderiram bem à proposta e não tardaram em atingir o objetivo. Na sequência de atividades, as crianças foram desafiadas a atravessar um túnel de cadeiras de diversas formas. Por fim, espalhamos colchonetes pela sala, desligamos as luzes e deixamos que a iluminação fosse feita somente pela luz do dia, que entrava pela janela. Então, colocamos uma música de qualidade pacífica. Aos poucos, a turma foi se acalmando. Meu colega e eu ficamos observando, com disponibilidade para intervir apenas quando fosse necessário. Alguns meditaram sentados, com os olhos fechados, outros experimentavam, espontaneamente, a “postura da árvore”¹⁷ do *yôga*. Em outra aula, tivemos também um momento em que a turma inteira estava tranquila e em silêncio. O estado individual das crianças foi tranquilizado com essas práticas e isso refletiu em todo o ambiente.

Desenvolvemos, também, um hábito de realizar auto-avaliações no final de todas as aulas. Em conjunto com a turma, construímos artesanalmente um quadro auto-avaliativo, que tinha como objetivo que as crianças refletissem sobre suas atitudes durante as aulas, a fim de

¹⁵ Popularmente conhecidos como “estrelinha”, “plantar bananeira” e “cambalhota”, respectivamente.

¹⁶ Posição com as pernas flexionadas e cruzadas no solo, mãos voltadas para cima com os dedos unidos, e olhos fechados.

¹⁷ Posição em pé, a pessoa se equilibra em uma perna, enquanto flexiona a outra e apoia o pé na lateral do joelho da perna de equilíbrio; as mãos são unidas no centro do peito e elevadas acima da cabeça.

Tivemos vários êxitos ao longo deste estágio. A maioria foi a partir dos desafios que surgiram. Inúmeras foram as vezes que planejamos uma aula e, por algum motivo, todo esse esforço acabava sendo em vão. Fora os momentos em que as condições climáticas foram alteradas repentinamente, e que imprevistos ocorreram, como eventos da escola. Um desentendimento entre colegas no recreio, por exemplo, também era motivo suficiente para desestruturar o planejamento. O próprio fato de termos o período depois do recreio já era um elemento que dificultava nossa organização. Porém, apesar dos contratemplos, foi possível perceber uma grande mudança em relação à afetividade das crianças. As manifestações de agressão foram sendo gradativamente suavizadas e, no final do estágio, conseguíamos lidar melhor com todas essas questões, a partir de conversas conjuntas e reflexivas.

4.5.3 PCIs e EF no Ensino Médio

O último estágio previsto no currículo foi realizado em uma escola de Ensino Médio e técnico da rede pública estadual. Ficamos responsáveis pelas aulas de EF das quartas-feiras de manhã, com uma turma de segundo ano, em que os/as estudantes têm idade entre 16 e 18 anos. O semestre foi atravessado por imprevistos e por reajustes repentinos. O grande desafio era conseguir dar continuidade para o trabalho. Além dos diversos feriados que caíram na quarta-feira, perdemos alguns dias de aula em função de reuniões, de cancelamentos e ajustes de última hora, etc. Na metade do semestre a escola mudou todos os seus horários e fomos, sem outra opção, trocados de turma. Continuamos com estudantes do segundo ano, porém com outra turma. Havíamos construído coletivamente, com a primeira turma, todo um planejamento pautado em duas aulas de discussões sobre Práticas Corporais. Levamos a turma para o laboratório de informática, para que pesquisassem distintas possibilidades de práticas para trabalharmos nas aulas de EF, fizemos uma roda de conversa para pensarmos no trabalho do semestre, em conjunto. Para otimizar o tempo que restava, não pudemos fazer o mesmo com a outra turma.

Fora essas questões, o espaço que tínhamos disponível para as aulas, apesar de amplo, limitava as possibilidades de prática. As aulas eram realizadas em um ginásio amplo com duas quadras, cestas de basquete, redes de futebol e handebol e tênis de mesa. Porém, além da nossa turma, outras duas compartilhavam o mesmo local. Era desafiador propor atividades em meio a essa situação, ainda mais porque havia diferentes professoras responsáveis pelas

turmas. Como não conhecíamos a turma no início, alguns se misturavam entre outros colegas e, assim, não participavam das atividades. Isso tudo dificultou a criação de vínculo.

A maneira que encontramos para criar uma maior aproximação com a turma foi através do vôlei. A maioria dos/as estudantes gostava muito de jogar vôlei, e o tempo da EF era, para eles/as, um momento de interação e sociabilização a partir desta prática. Aproveitamos isso para aprofundar os conhecimentos sobre esse esporte, tanto os nossos quanto os deles/as. Pactuamos com a turma, então, que trabalharíamos vôlei, já que esse era o maior interesse da maioria, mas que também experimentaríamos outras atividades propostas por nós. A turma concordou e, com exceção de alguns, cumpriu com esses combinados, se engajando nas atividades ao longo de todas as aulas do semestre.

Apesar das circunstâncias, conseguimos realizar uma aula de atividades em roda e de sensibilização dos sentidos, com o auxílio de vendas de tecido. A turma participou bastante, ainda que de uma maneira mais distraída do que concentrada. Notei, em conjunto com meu colega, que não faria muito sentido seguir com esse tipo de prática, considerando o contexto que nos encontrávamos. Pensamos, então, em aproximar princípios que envolvessem as PCIs, através de Jogos Cooperativos e de atividades reflexivas.

Realizamos diversos jogos em que a maioria da turma se envolveu. Foram momentos de diversão e de interação social. Em uma das aulas levamos a turma para o auditório da escola, onde conseguiríamos conversar melhor, com ausência de interferências externas. Instigamos diversos questionamentos à turma, muitos deles a partir das próprias falas dos/as estudantes. Tratamos sobre diversos temas mundiais emergentes, como Educação, Preconceito, Corrupção, Movimentos sociais, entre outros. Nosso intuito era analisar os fatos de maneira crítica e reflexiva, sem formular um único pensamento correto, entendendo que são múltiplas as compreensões.

Em outra aula, reunimos a turma em pequenos grupos e lançamos perguntas-chave sobre a temática da Educação, para que fossem primeiramente discutidas em um nível mais micro, para depois passar para um macro, com a turma inteira. Com essas perguntas pretendíamos encontrar os significados que esses/as jovens atribuem à escola, ao ensino e ao mercado de trabalho. A partir das respostas, criamos novas provocações, para que pensássemos em diversas possibilidades de Educação. Trouxemos, também, exemplos de possibilidades educacionais que se diferem completamente do estilo tradicional de ensino,

como é o caso da Escola da Ponte de Portugal. Conversamos sobre como podemos encontrar, de maneira autônoma, soluções a partir das condições que nos são socialmente instituídas.

Na mesma linha de raciocínio, fizemos na última aula uma auto-avaliação, com o intuito de saber o que marcou cada um/a partir das diferentes propostas pedagógicas que vivenciamos nas aulas de EF. Poucas pessoas estavam presentes nesse dia. Porém, na escrita dos/as estudantes se destacou o interesse por algumas das atividades cooperativas e pelas discussões. Seguindo os/as estudantes, foi marcante o fato de conhecer práticas corporais diferentes e de poder interagir com os/as colegas. Isso parece demonstrar que foi possível gerar algumas reflexões a partir dessas aulas.

4.6 ALGUMAS COMPREENSÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS

Ao longo da minha trajetória acadêmica encontrei maneiras de acessar conteúdos e princípios relacionados às PCIs, ainda que os mesmos não estivessem explicitamente previstos no currículo formal do curso de Licenciatura em EF da UFRGS. Embora isso tenha promovido contribuições importantes para a minha formação, o trabalho com outras pessoas, a partir desta perspectiva, gerou tensões em diversos momentos. A maneira como as PCIs atuaram na minha trajetória foi singular. Assim como disse Bondía (2002), uma experiência única e intransferível. Além disso, foram apenas meios que encontrei de possibilitar um trabalho aprofundado nas minhas próprias experiências. O que fez/faz sentido para mim, não necessariamente deve fazer para outras pessoas. Existem muitas outras possibilidades de potencializar aprendizados.

Entendo que, entre as intenções primordiais das PCIs, está o trabalho de voltar-se para o próprio interior, com o intuito de desenvolver um trabalho (auto)crítico, de (re)conhecimento enquanto indivíduo e enquanto ser social. As experiências que vivi imprimiram em mim conhecimentos sobre diversas possibilidades de atuar com os processos (trans)formativos que ocorreram durante a minha trajetória acadêmica. Processos esses de (re)educação, que têm as PCIs apenas como mediadoras dos mesmos.

Segundo Pacheco (2014), a educação tem início em perguntas que fazemos a nós mesmos, oriundas de sonhos, necessidades, desejos ou problemas. Para identificar essas questões é interessante olhar para dentro de si, seja por meio de atividades específicas, como a

meditação ou a educação dos sentidos, ou por meio da intencionalidade que confiamos às próprias práticas cotidianas. Para mim, esse exercício introspectivo foi fundamental na preparação para a prática docente. Assim, Alves (2008) entende que um trabalho de facilitação de um processo autônomo do outro requer antes um trabalho consigo.

Cada experiência com as PCIs teve sua especial particularidade. As que aconteceram à parte do currículo formal do curso de graduação em EF, como as do projeto de extensão de Práticas Meditativas, e as que ocorreram em espaços externos à universidade, demonstraram ter maior aderência por parte das pessoas envolvidas, uma vez que as mesmas buscavam voluntariamente por esses espaços, estando disponíveis para trabalharem a si mesmas. Em contraponto a isso, nas disciplinas e nos estágios a realidade encontrada foi outra, mais desafiadora. Isto pode ser compreendido pelo fato de que as PCIs conduzem os indivíduos a caminhos distintos dos valores, saberes e práticas hegemônicos da sociedade em que vivemos. Alves (2008), quando afirma que há uma busca intensa pela eficiência e pela produtividade e competitividade, dá pistas sobre uma cultura que ainda é predominante ao nível social. Estas tendências podem levar as pessoas a buscarem outro tipo de prática, que não as de caráter introspectivos. Nem todas as pessoas querem entrar em contato com atividades com esse caráter.

Bondía (2002) nos convida a pensar que os indivíduos podem inviabilizar a experiência quando se tornam incapazes de estar em silêncio.

O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (BONDÍA, 2002, p.23)

Essa exacerbada aceleração, em uma busca aparente pela novidade, pode nos afastar completamente de nós mesmos. Isso pode gerar desconfortos e resistências que, segundo Lima (1996), são manifestações de desarmonia do funcionamento natural do próprio organismo. A agitação das crianças do Ensino Fundamental, o desinteresse dos/as jovens do Ensino Médio e a resistência dos/as estudantes universitários, podem ser reflexos da realidade cotidiana que está posta nas instituições de ensino e na sociedade como um todo. Algo que não é exclusivo do conteúdo das PCIs, mas que nelas parece se expressar mais fortemente. Sendo assim, não é surpreendente que haja um estranhamento ao entrar em contato consigo a

partir de movimentos suaves e introspectivos, buscando silenciar os sons externos e internos, respirando profundamente, sentindo o próprio corpo, tocando(-se), olhando para dentro ao invés de olhar para fora, ouvindo(-se) e compreendendo-se como parte cooperativa do mundo no qual se insere.

As PCIs podem ser mediadoras da busca por um espaço interior que dê condições para a ampliação de experiências, seja a partir de movimentos corporais ou de princípios educacionais. Esses elementos foram alguns que procurei incorporar nas minhas práticas docentes nos estágios curriculares de EF escolar. Entendendo que nas aulas de EF poderia trabalhar com o mundo *das* crianças *na* escola, como sugeriu Fensterseifer (2012), busquei criar, em conjunto com meu colega, condições para que fossem expressas as demandas individuais e coletivas dos alunos/as e da turma. Criamos um projeto pedagógico a partir de uma ação relacional, que ponderasse os nossos interesses pessoais, com as necessidades que nos eram apresentadas, e com os desejos dos/as estudantes.

Percebi, ao longo desse tempo, que propor atividades inovadoras e criativas não necessariamente seja o melhor caminho. Muitas vezes, no estágio do Ensino Fundamental, planejei aulas que considerava boas e atrativas. Não me dava conta que poderia estar pensando em coisas que fariam sentido para mim. Entendi, depois, que era fundamental observar quais eram as demandas daquelas crianças e o que parecia fazer sentido para elas. Após algumas aulas, identificamos que as atividades de caráter expansivo e exploratório eram as que as crianças mais se engajavam. Destaco três atividades em que conseguimos trabalhar com esses elementos, a partir de princípios que também pautam as PCIs, como liberdade de expressão, responsabilidade, autonomia e cooperatividade: “*Caça ao tesouro*”, “*Conscientização ambiental: Recolhendo o lixo da escola*” e “*Descoberta orientada*”. Segundo Inácio *et al* (2013), a inserção de práticas escolares que considerem questões socioambientais podem facilitar a compreensão de que todos/as somos parte integrante da natureza, como seres biológicos, psicossociais, culturais, etc. Essa autoconscientização relembra que cada um/a é também responsável pela realidade que criamos.

O hábito de realizarmos a auto-avaliação no final de cada aula tinha a intenção de que as crianças criassem compreensões próprias sobre suas atitudes e comportamentos, a fim de identificar, autonomamente, suas limitações e potencialidades frente a um trabalho coletivo. Essa atividade gerou vários frutos reflexivos, que contribuíram para o desenvolvimento da afetividade e do respeito para consigo e com as demais pessoas. As próprias crianças nos

lembravam de realizar a auto-avaliação. Era um momento de reflexão e de expressão individual, que também se manifestou a partir de desenhos e palavras. Esta atividade nos possibilitou maior proximidade com cada um/a, conhecendo um pouco mais sobre suas particularidades. Foi possível estabelecer um vínculo de amizade com a turma, o que favoreceu um aprendizado rico e marcante para todas as partes, cada uma da sua maneira.

Figuras 5 - *Quando aponto um dedo para o outro, lembro que aponto outros três para mim*



Fonte: Autora

Os estágios foram espaços especiais para que eu pudesse criar referências práticas, a partir das minhas próprias experiências. Permitir-me experimentar um trabalho interior, problematizando crenças sobre princípios educacionais e práticas pedagógicas, foi fundamental para que eu tomasse consciência da responsabilidade social que é facilitar o processo educativo de outras pessoas. Compreendi também que antes de preparar aulas é necessário que eu prepare a mim mesma, enquanto pessoa, para lidar com imprevistos que surgem ao longo dos caminhos e para desenvolver uma sensibilidade necessária para trabalhar com as sutilezas do outro.

Sendo assim, penso que a formação inicial em EF poderia dar conta de proporcionar elementos que favoreçam esse processo reflexivo que contribuem para a formação e atuação profissional de professoras e professores. Embora as PCIs não sejam o único caminho, as mesmas apresentam potencialidades para incorporar princípios educacionais que atendem a uma perspectiva mais ampla e integral do ser humano.

5 AMPLIANDO PERCEPÇÕES

Esse ponto a meio caminho entre os mundos da razão e da imaginação, entre o raciocínio e o sentimento, entre a matéria e o espírito – entre todos os opostos e todas as nuances de significado que se possam imaginar. (ESTÉS, 2014, p. 330)

Como atividades corporais e como valores educacionais, as PCIs estiveram presentes na minha formação acadêmica no curso de Licenciatura em EF da UFRGS, ainda que estivessem ausentes do currículo formal deste curso de graduação. Isso foi possível por iniciativas de algumas pessoas, entre elas docentes e estudantes, que viabilizaram experiências com essas práticas. Isto demonstra que o acesso a este conteúdo não está formalmente garantido na trajetória acadêmica de todos/as os/as estudantes do curso.

Ainda assim, as experiências que tive permearam âmbitos do ensino, da extensão e da pesquisa. No ensino, apesar de algumas dificuldades, encontrei esses espaços em disciplinas do curso de EF e do curso de Dança, assim como em um dos projetos desenvolvidos pelo grupo do PET, e nos estágios escolares realizados em três diferentes escolas. Na extensão, tive a oportunidade de participar da criação do grupo de Práticas Meditativas, o qual penso que poderia inspirar a criação de uma disciplina curricular de caráter opcional, que desse conta de proporcionar conhecimentos básicos que envolvem práticas dessa natureza. Esta ideia foi compartilhada com docentes dos três cursos da ESEFID, com a intenção de que, a partir dessas práticas, se criem pontes de trocas de experiências entre os mesmos. Já na pesquisa, as PCIs permearam integralmente a minha monografia, principalmente instigando em mim muitos processos reflexivos.

Além dos valores sociais hegemônicos, uma provável discordância de perspectiva entre as áreas de conhecimento da EF pode afastar o contato com práticas que visem um trabalho interior. Fui percebendo, ao longo da minha trajetória na universidade, que a tradição técnica esportiva, que tem a busca pelo condicionamento físico e pela performance individual, tende pautar as principais motivações de escolha pelo curso de EF da UFRGS. Essas intencionalidades, advindas principalmente das ciências biológicas, parecem entrar em constante confronto com outras que trabalham a partir da perspectiva das ciências humanas e sociais. Existe uma aparente disputa de interesses entre essas áreas de conhecimento, e isso acaba refletindo diretamente no planejamento do currículo de formação profissional. Não me parece que um posicionamento polar possa contribuir para as discussões da área, uma vez que que seja apenas por defesa ideais e interesses pessoais. Há potencialidades e limitações em

qualquer forma de conhecimento. Seria interessante ouvir diferentes perspectivas, refletir sobre e analisar as mesmas, a fim de encontrar caminhos ponderados que possibilitem que a formação seja mais integral e integrativa.

Morais e Lemos (2012) percebem também que as PCIs possuem relevância em nível individual e social, visto que podem proporcionar aos indivíduos ações de conscientização, de autonomia, de reflexão crítica, e de desenvolvimento de habilidades e capacidades que superem padrões pré-estabelecidos. Incorporar essas práticas no currículo formal de EF da UFRGS, por exemplo, poderia contribuir para uma formação crítica e ao mesmo tempo ponderada. Existindo esta possibilidade, poderia-se ir além dos conflitos de interesse entre as áreas de conhecimento e ampliar a compreensão sobre a formação profissional em EF, percebendo que a mesma passa simultaneamente por um processo de formação humana. Além disso, ainda que o/a estudante não pretenda atuar em escolas, estará se formando professor/a. Então, de qualquer maneira, poderia ser proveitoso um trabalho prévio consigo mesmo/a.

A atuação profissional com as PCIs está prevista oficialmente, tanto para a área da Educação, conforme documentos como PCNs, RCRS e BNCC, quanto para a da Saúde, a partir da PNPICS. Ainda que possa ser vista como apenas mais uma possibilidade de atuação, penso que as PCIs estando incorporadas no currículo de formação de professoras e professores, e aqui podemos ampliar a discussão para os demais cursos de licenciatura também, podem ampliar crenças e encontrar outros meios que promovam uma educação mais humanizada e integral. Isso está ligado a um processo que tem a intenção de formar professores/as “em sua totalidade” (BRITO, 2007, p.31), atentando tanto a elementos profissionais como a elementos humanos.

Fragoso e Negrine (1997) afirmaram, há duas décadas, que as PCIs se desenvolvem a margem dos currículos de graduação em EF. Considerando um contexto geral, esta afirmação parece seguir atual. Segundo os dados desta monografia, uma das universidades que contrapõe essa indicação é a UNESP - Rio Claro, que inclui oficialmente as PCIs no currículo do curso de EF desde o ano de 1989. Porém, como ainda existem poucos estudos que tematizem essas práticas, seria necessária uma investigação que aprofundasse essas questões, a fim de identificar a existência de outras universidades públicas brasileiras que já integram tal conteúdo e podem servir de inspiração para os currículos de EF da UFRGS.

Na presente monografia procurei sintetizar algumas intenções primordiais que me levaram a cursar uma graduação em Educação Física. Percebi nesta área um grande potencial

para lidar integralmente com múltiplas capacidades humanas, a partir de movimentos corporais. O trabalho com as PCIs é apenas um meio para expressar crenças e compreensões pessoais que hoje se integram em mim. Assim também o é a construção textual e material deste trabalho. Em tempos em que envolver-se é uma atitude constantemente afastada do cotidiano das pessoas, o silêncio e as percepções sensoriais e internas são esforços valiosos que alguém pode se permitir. Encontrar caminhos até o próprio interior, dando espaço para emoções, sensações, anseios e sonhos, é uma tarefa primordial para quem busca ser humano. (Re)educar(-se) é um processo que faz parte desses encontros. Alves (2008) alegou ser conveniente que, na formação profissional em EF, “se assumo o intempestivo desconforto da negociação como fonte inesgotável de re-descoberta e re-invenção da ação educativa” (ALVES, 2008, p.370).

Nesse sentido, faz-se necessária uma renovação nas concepções e nas práticas que envolvem a Educação. Delors *et al* (1998, p.90) afirmam que “uma nova concepção ampliada de educação deveria fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós”. Esses autores também apresentam a ideia de que “a educação é antes de mais nada uma viagem interior” (DELORS *et al*, 1998, p.101), que é o que, em essência, as PCIs propõem facilitar. Podemos enxergar, a partir das informações apresentadas, uma linha que atravessa e costura todas essas temáticas. Uma linha de intencionalidades comuns. Andrade (2011) acredita que esse processo faça parte de uma formação profissional integral, de futuros/as educadores/as, mediante da possibilidade de uma “proposta pedagógica de autoformação transdisciplinar integral que integra e transcende várias dimensões e não afasta o educador de si mesmo” (ANDRADE, 2011, p.14).

Percebi também que as renovações de desafios podem contribuir para transformar a maneira de encarar e lidar com os próximos, na medida em que somos conscientemente tocados/as por novas experiências e refletimos sobre isso. Bondía (2002) diz que a experiência não se repete, visto que “sempre há algo como a primeira vez” (BONDÍA, 2002, p.28). E essas experiências, quando compartilhadas, provocam novas experiências em quem se põe a narrar e em quem se põe a ler ou escutar. Em quem se dispõe a experimentar.

Após entrar em contato com várias compreensões de autores/as que se dedicaram a pensar e manifestar ideias que hoje também compõem a base teórica deste trabalho, pude tratar das minhas experiências com um olhar mais refinado e crítico, a fim de apontar significados produzidos em mim. Foram processos de desmontar peças e reconectar pontos

perdidos, para que fosse possível construir um material que retratasse um pouco do que foram as convergências entre PCIs e EF durante a minha trajetória acadêmica. Entendo que há muitos pontos em comum entre Educação, Formação Inicial em EF, Práticas Corporais Introspectivas e Valores Humanos. Na revisão de literatura foi possível apresentar vários desses elementos que estão de certa maneira vinculados. Além disso, a Narrativa Autobiográfica se mostrou uma ferramenta valiosa para desenvolver uma escrita que contemplasse os propósitos iniciais da pesquisa. A partir de meus relatos, percebi que mesmo estando ausentes do currículo formal do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS, as PCIs estiveram presentes na minha formação profissional.

A partir das minhas experiências com as PCIs, que em parte foram compartilhadas nesta monografia, entendo que trabalhar com essas práticas e facilitar o aprendizado pessoal e consciente de outras pessoas pode ser ao mesmo tempo um constante desafio e uma grande oportunidade de se conhecer melhor também. Este tipo de trabalho demanda o desenvolvimento de empatia para com as demais pessoas. Além disso, colaborar com o processo do outro pode permitir a identificação e o ajuste das próprias limitações e potencialidades. O trabalho coletivo me parece ser um meio de potencializar esses processos, que tendem a trazer benefícios individuais e sociais.

Entrar em contato com as PCIs, retomar e compreender minhas experiências demandou de mim sensibilidade e respeito. Foi necessário estar atenta a possibilidades de recriar espaços internos em mim mesma, de silêncio e vazio.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível no tempo que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 19)

Abro meu caderno de anotações pessoais e meus diários de campo produzidos nos estágios e me deparo com diversas experiências registradas. Resgato da minha memória tantas outras e percebo que muitos foram os acontecimentos em mim a partir de inúmeros encontros e reencontros durante a minha trajetória acadêmica. Encontrei na relação com as PCIs um meio para expressar esses acontecimento, uma vez que os fundamentos dessas práticas estão

voltados para um caminho que se faz para dentro de si mesmo, em momentos de pausa e de sensibilização dos sentidos e percepções.

Souza (2007) vê a escrita de si como um dos meios para percorrer esse caminho de autoconhecimento. Retomar e narrar as próprias experiências é um trabalho introspectivo que entra em contato com subjetividades por vezes atravessadas e ignoradas pelo excesso de compromissos e de informações cotidianas. Quando perdemos essa capacidade de parar e observar, buscamos constantemente fora o que está dentro. Certa vez uma pessoa me disse que quando aponto um dedo para alguém ou para alguma coisa tem outros três dedos apontando para mim. Isso me faz pensar em como podemos nos afastar de nós mesmos, se não nos damos contas do que nos está passando a volta.

A formação profissional em Educação Física fez mais sentido para mim por estar atrelada a uma formação individual e humana. Encontrei na graduação uma oportunidade para também me formar e me transformar como pessoa, através de elementos oficiais e não oficiais do currículo do curso. Fensterseifer (2012, p.325) afirma que, para além da tarefa pedagógica, existe uma dimensão humana que deve ser compreendida, e isso “nos demanda o alargamento da nossa noção de experiência e o desenvolvimento da sensibilidade”. Então, penso que incorporar as PCIs no currículo de EF da UFRGS, através de vivências e de princípios que fundamentam as mesmas, pode gerar contribuições para além das possibilidades profissionais na área da Educação e da Saúde. Um trabalho inspirado nas intencionalidades das PCIs pode guiar a uma (re)descoberta de si mesmo/a.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na Autoformação de educadores.** 2011.
- ANTUNES, Celso; ALVES, Rubem. **O aluno, o professor, a escola: uma conversa sobre educação.** Edição de Aurea Vasconcelos e Beatriz Marchesini. São Paulo: Papirus 7 Mares, 2011.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais.** 10. ed. Rio de Janeiro, 2014.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: 2ª versão revista.** Brasília, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª Séries.** Brasília, 1998. v. 7 - Educação Física.
- BRASIL. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS.** Brasília, 2006.
- BRITO, Antonia Edna. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, p. 29-38, 2007.
- CESANA, Juliana; DE SOUZA NETO, Samuel. Educação Física e práticas corporais alternativas: o trabalho com o corpo em questão. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 462-470, 2008.
- COLDEBELLA, Auria de Oliveira Carneiro; LORENZETTO, Luiz Alberto; COLDEBELLA, Arlei. Práticas corporais alternativas: formação em Educação Física. **Motriz**, v. 10, n. 2, p. 111-122, 2004.
- DE DEUS INÁCIO, Humberto Luís; MORAES, Thais Messias; DA SILVEIRA, Amanda Batista. Educação física e educação ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente. **Conexões**, v. 11, n. 4, p. 1-23, 2013.
- DE DOCENTES, Red Iberoamericana. **El éxito educativo de Finlandia Michael Moore.** 2016. Disponível em: <<http://redesib.formacionib.org/blog/el-exito-educativo-de-finlandia-michael-moore>>. Acesso em: ago. 2016.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional, sobre Educação para o século XXI.** São Paulo, 1998.
- DE MORAIS, Vinícius Barbosa; LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. Transformação pela docência: o caso das práticas corporais alternativas. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 11, n. 4, 2012.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento?. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, 2012.

FRAGOSO, Rosângela; NEGRINE, Airton. Práticas corporais alternativas e seus significados. **Movimento**, v. 4, n. 6, p. 14-33, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GALVÃO, Zenaide. Educação Física Escolar: transformação pelo movimento. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 102-106, 1995.

GIBRAN, Khalil. **O Profeta**. Tradução e apresentação Mansour Challita. Rio de Janeiro, 1980.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto *et al.* As práticas corporais alternativas como conteúdo da Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, 2013.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Escola no futuro: orientação para professores de prática de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Para que servem as escolas?** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MANCINI, Marcellly; AMARAL, Josária Ferraz; MOURÃO, Ludmila. A educação física na escola da ponte: organização e intervenção do trabalho pedagógico. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 13, n. 3, 2014.

MATTHIESEN, Sara Quenzer. A educação física e as práticas corporais alternativas: a produção científica do curso de graduação em educação física da UNESP - Rio Claro de 1987 a 1997. **Motriz**, v. 5, n. 2, p. 131-137, 1999.

MEIRELES, Cecília. **Canção Mínima**. Brasil, 1942. Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?poeta_id=222&obra_id=3472>. Acesso em: jun. 2016.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PLAPLER, Denis. **Pela primeira vez na história MEC reconhece outras formas de organizar escola**. Disponível em: <<http://www.portaldoeeducador.org/educadores/detalhe/denis-plapler/pela-primeira-vez-na-historia-mec-reconhece-outras-formas-de-organizar-a-escola>>. Acesso em: ago. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular: Lições do Rio Grande, linguagens códigos e suas tecnologias artes e educação física**. 2009. v. 2.

SOARES ALVES, Flávio. O despertar da consciência corporal: um desafio para o futuro profissional de Educação Física. **Motriz**, v. 14, n. 3, p. 361-370, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Biografia: histórias de vida e prática de formação. *In: MEMÓRIA e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SAGRADO, Antonio; PEREZ, Raul; LIMA, Anderson. **Quando sinto que já sei**. Brasil, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acesso em: jul. 2016.

STEINER, Rudolf. **Pedagogia, conhecimento e cultura**: a importância pedagógica do conhecimento do ser humano e o valor cultural da pedagogia. Edição de Paula Toschi Dassie. Tradução de Edith Asbeck. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Educação Física**. Porto Alegre/RS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=314>. Acesso em: out. 2016.