

Corpo, espaço e aprendizagem: uma experiência didática à luz da pedagogia histórico-crítica

RESUMO

Ana Cecília Estevão

anacestevao@cefetmg.br

<https://orcid.org/0009-0005-6833-1097>

CEFET-MG, Curvelo, Minas Gerais, Brasil.

Adriano Gonçalves da Silva

adrianogs@cefetmg.br

<https://orcid.org/0000-0002-1900-2853>

CEFET-MG, Curvelo, Minas Gerais, Brasil.

A partir das conexões possíveis entre as unidades curriculares ‘Ateliê de ensino – estratégias e métodos de aprendizagem ativa’ e ‘Corpo, Cultura e Educação’, vislumbrou-se possibilidades de encontros entre a construção de metodologias de ensino e aprendizagem e a reflexão sobre o lugar do corpo na educação. Assim, objetivou-se, neste trabalho, possibilitar a discussão e vivência da relação corpo, espaço e aprendizagem tendo a pedagogia histórico-crítica como escolha metodológica. A experiência didática foi realizada em cinco momentos: 1. Prática social inicial, 2. Problematização, 3. Instrumentalização, 4. Catarse e 5. Prática social final. As diferentes realidades relatadas pelos participantes revelaram questões relacionadas não só às metodologias tradicionais, mas também à arquitetura das escolas que busca moldar as práticas docentes, bem como disciplinar os corpos dos escolares. Nesse sentido, os docentes mobilizaram a possibilidade de realizar ações que interferissem nos pequenos acontecimentos próprios do contexto no qual estão inseridos. De uma forma geral, a prática proposta evocou os conhecimentos prévios dos docentes envolvidos, a potencialidade de suas experiências e problematizações e a disposição em aprender e reconstruir práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Espaço. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação na contemporaneidade tem sido atravessada por uma gama de transformações sociais, geopolíticas e tecnológicas que evidenciam a importância do estabelecimento de espaços de reflexão crítica que considerem a implicação das Ciências Humanas e Sociais e do estudo das Linguagens no contexto educativo. Nesse sentido, o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens foi proposto no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) com o intuito de atuar no âmbito da formação continuada de professores das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, construindo um espaço destinado a desenvolver a compreensão da prática docente frente aos desafios que a realidade contemporânea lhes impõe (CEFET-MG, 2023).

A proposta do curso está pautada na potencialização do diálogo interdisciplinar, estabelecendo um currículo que busca promover o desenvolvimento de saberes e práticas conjuntas que se fecundam reciprocamente em um movimento interdisciplinar que atravessa os saberes, constituindo um entrecruzamento epistemológico. Dessa forma, o currículo do curso pressupõe que em oposição às pedagogias sólidas e conteudistas, as atuais demandas sociais exigem dos docentes uma postura distinta que implica em novas aprendizagens, em alteração de concepções, e na construção de um novo sentido ao fazer docente (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Para tal, as unidades curriculares propostas no curso contemplam estudos sobre a educação e sua relação com a pesquisa científica, as metodologias de ensino, a filosofia, a sociologia, a história, a linguística, o letramento digital, a corporeidade, a sustentabilidade e a história oral. Nesse contexto, duas unidades curriculares em particular, 'Ateliê de ensino - estratégias e métodos de aprendizagem ativa' e 'Corpo, cultura e educação', buscam estabelecer um encontro epistemológico, construindo diálogos entre corpo, espaço e aprendizagem.

A unidade 'Ateliê de ensino – estratégias e métodos de aprendizagem ativa' propõe a reflexão sobre a compreensão de estudante ativo no processo de ensino e aprendizagem em diferentes níveis de ensino, buscando oportunizar a constituição de um ateliê, ou seja, um ambiente no qual possa-se vivenciar de forma prática o uso de estratégias e métodos que promovam uma aprendizagem ativa. O entendimento de metodologias de aprendizagem ativa que perpassa a unidade curricular está relacionado à transformação do papel do professor e destaca o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem, "construindo seu conhecimento através de pesquisas prévias às aulas, sendo submetido a problemas da vida real e desafiados a encontrar soluções, participando de debates e trabalhos em grupo" (Quintilhano; Tondato; Barreto, 2021, p. 3). Além disso, destaca-se que, dentre as nomenclaturas encontradas na literatura para tais metodologias, adotou-se nesse artigo 'métodos inovadores', em contraposição aos métodos tradicionais de ensino, e 'metodologias de aprendizagem ativa', uma vez que a aprendizagem deverá ser ativa, sendo a metodologia o caminho proposto pelo docente para alcançá-la.

Essas reflexões sobre o lugar do estudante no processo de ensino e aprendizagem também ganham espaço na unidade 'Corpo, Cultura e Educação' que se propõe a analisar a construção social e cultural das concepções de corpo e sua relação com as práticas educativas. Busca-se fazer oposição ao discurso dualista presente na educação que reforça a contradição entre mente e corpo. Esse discurso potencializa uma pedagogia do silêncio dos corpos que coloca em evidência a atividade mental enquanto controla e marginaliza as vivências corporais (Ribera, 2017). Na perspectiva proposta pela unidade curricular, o corpo, as manifestações corporais e as dimensões de etnia, gênero e sexualidade que o atravessam são centrais nos diálogos sobre a educação e os métodos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as experiências vividas nos corpos são compreendidas como essenciais para a reflexão, desconstrução e reconstrução das formas de ensinar e aprender que foram historicamente estabelecidas.

A partir das conexões possíveis entre as unidades curriculares, vislumbramos as possibilidades de encontros entre a construção de metodologias de ensino e aprendizagem e a reflexão sobre o lugar do corpo na educação. Partimos do pressuposto, assim como evidenciado por Tadeu (2002), de que os currículos podem ser compreendidos como encontros que possibilitam composições e decomposições de várias formas, que envolvem vários atores, que afetam e são afetados na produção de subjetividades. Assim, objetivou-se, neste trabalho, possibilitar a discussão e vivência da relação corpo, espaço e aprendizagem tendo a pedagogia histórico-crítica como escolha metodológica.

A RELAÇÃO CORPO, ESPAÇO E APRENDIZAGEM EM QUESTÃO

A finalidade do Ensino Superior, apontada pela Lei 9.394/96, de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, tem sido desafiada pela persistência em modelos tradicionais de ensino, baseados na transmissão unilateral de conhecimento do professor para o estudante (Brasil, 1996). Apesar da sociedade atual requerer novas formas de se ensinar e aprender, muitas instituições, inclusive de Ensino Superior, estão comprometidas com formas de controlar e disciplinar os estudantes que não permitem alterações nas metodologias convencionais de ensino. Essas práticas, resultantes do processo histórico da civilização ocidental, tendem a perpetuar a forma de internalização das relações das pessoas com o mundo, supervalorizando, não só o conhecimento do professor em relação ao estudante, mas as operações cognitivas em detrimento da experiência sensorial direta (Gonçalves, 2012).

Repensar as relações instituídas com o corpo e a experiência, sobretudo na educação, requer considerarmos que somos sujeitos-corpos, ou seja, compreendermos "o corpo como nossa identidade, nossa unidade de existência que nos dá visibilidade e acesso ao mundo" (Farah, 2010, p. 402). E são esses sujeitos-corpos que produzem e são produzidos pelos currículos, uma vez que o currículo está em constante processo de construção. Na produção do currículo, determinadas experiências e formas de aquisição de conhecimento são selecionadas e caracterizadas como o conjunto de saberes e discursos

necessários para a formação do estudante. O lugar do corpo no currículo dialoga, assim, com as concepções de sujeito e sociedade que se busca formar.

Compreendendo que os currículos são processos em construção pelos sujeitos-corpos que o habitam, Farah (2010) enfatiza que é necessário estabelecer um diálogo que busque compreender os diferentes sujeitos-corpos que somos, incluindo, formatos, padrões motores, sexualidades e cores. Além disso, as diferenças nos corpos podem ser tratadas na articulação com os espaços da escola, da moradia e outros espaços que os sujeitos-corpos circulam. Como os corpos percebem os ambientes e se identificam com eles? Quais memórias e sensações são evocadas? Quais possibilidades de aprendizagem podem ser criadas na vivência de diferentes espaços?

Essas questões se apresentam como essenciais na proposição de experiências sobre corpo, espaço e aprendizagem. O corpo, assim pensado, é o sujeito da percepção, da experiência que possibilita apreender o mundo e a si mesmo simultaneamente (Farah, 2010). Nesse sentido, a motricidade humana, a partir da experiência dos corpos nos espaços, dá sentido à aprendizagem. De acordo com Gonçalves (2012, p. 152), “na experiência corporal, sensação, percepção e ação formam uma unidade indissociável. O corpo sente, ao mesmo tempo que estrutura a percepção e se move”. Os sentidos se intercomunicam, formando uma síntese perceptiva em que o pensar assenta-se sobre essa experiência, em que os sujeitos-corpos vivenciam, refletem e transformam os espaços.

Modificar a forma de pensar os sujeitos-corpos no processo de ensino e aprendizagem exige dos professores a busca por novos caminhos metodológicos que protagonizem os estudantes. Nessa perspectiva, situam-se as metodologias de aprendizagem ativa, entendidas por Diesel, Baldez e Martins (2017) como possibilidades de deslocamento da compreensão linear: docente/ensino – estudante/aprendizagem. Segundo as autoras, esta ideia é corroborada por Freire (2015), quando se refere à educação como um processo que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões.

Assim, de um lado temos o método tradicional que tem como foco a transmissão de informações, centrado na figura do professor, enquanto o estudante assume uma postura passiva na recepção de teorias. Em contraposição, no método ativo, neste trabalho nomeado como método inovador, os estudantes ocupam o centro das ações educativas, construindo o conhecimento de forma colaborativa, e assumindo um papel ativo na aprendizagem em que suas vivências, percepções e saberes são consideradas na constituição do currículo. Nesse contexto, a problematização aparece como princípio das metodologias de aprendizagem ativa, já que problematizar implica em fazer uma análise sobre a realidade para que seja possível tomar consciência dela (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

O que se tem observado é que a falta de problematização dos conteúdos, sua fragmentação e desarticulação com o contexto social evidencia a histórica dicotomia entre teoria e prática e se apresenta como possível causa de desmotivação, desinteresse e apatia dos estudantes. Nessa perspectiva, Diesel,

Baldez e Martins (2017, p. 276), reforçam a ideia de que a educação “precisa ser útil para a vida, de modo que os estudantes possam articular o conhecimento construído com possibilidades reais de aplicação prática, ou seja, aprender com sentido, com significado contextualizado”. Dessa forma, o uso de metodologias de aprendizagem ativa requer que o professor assuma uma postura investigativa, refletindo e transformando sua prática. Para Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 278), ao invés de transmitir a um outro o que recebe de forma passiva, ensinar a pensar significa “provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito a autonomia e dignidade deste outro”.

Apesar dos desafios encontrados na concretização do uso de metodologias de aprendizagem ativa, algumas experiências têm sido compartilhadas por meio de publicações científicas. O estudo de Pucinelli, Kassab e Ramos (2021), que realizou uma análise bibliométrica com artigos que abordaram o uso de metodologias de aprendizagem ativa no ensino superior, encontrou estudos em oito países, destacando as publicações espanholas (53,3%) e brasileiras (24,4%). No contexto da pós-graduação, especificamente, o uso de tais metodologias ainda é pequeno, contudo, Wyse, Quintana e Quintana (2024), estudando a Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil, encontram que o uso de métodos de aprendizagem ativa, como estratégias baseadas em exposição, problematização e dinâmicas, supera o uso de aulas expositivas tradicionais.

Nessa perspectiva, buscando divulgar práticas pedagógicas com metodologias em nível de Pós-Graduação, Valentim (2023) demonstra que um currículo centrado nos interesses dos estudantes precisa atentar-se à forma como ele é planejado, construído, vivenciado e compartilhado com os estudantes. Entre as possibilidades de metodologias de aprendizagem ativa, Santos e Castaman (2022) destacam a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, gamificação, sala de aula invertida, instrução por pares, cultura *maker*, estudo do meio, *storytelling*, aprendizagem baseada em equipe, estudo de caso, ensino híbrido e rotação por estações. Entretanto, as metodologias que envolvem formas ativas de aprendizagem podem contemplar uma infinidade de propostas pedagógicas e podem ser criadas e recriadas constantemente, à medida que dialogam com os contextos socioculturais, os sujeitos-corpos, os espaços, os instrumentos e as tecnologias.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Em contraposição ao modelo tradicional de educação, os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar apresentam maior possibilidade de serem aplicados no dia a dia do sujeito aprendiz. Essa expectativa coloca ambos, professor e estudante, como agentes ativos, que precisam juntos descobrir como os conteúdos científicos servem à vida prática (Gasparin, 2012). Nessa perspectiva, os conteúdos, antes fragmentados e descontextualizados, passam a ter um aspecto teórico-prático, devendo ser apropriados teoricamente de forma a possibilitar a compreensão e transformação da sociedade. Gasparin (2012) defende, portanto, que é necessária uma nova forma de atuação pedagógica, que responda à necessidade da sociedade atual.

O método proposto por Gasparin (2012) parte da realidade social mais ampla para a especificidade teórica da sala de aula e novamente para a realidade social. A base teórica utilizada para tal metodologia é a teoria dialética do conhecimento. Segundo essa teoria, como explica Corazza (1991), o conhecimento se origina da prática social dos sujeitos que modificam a natureza. Essa modificação produz efeitos nesses sujeitos, mudando sua forma de pensar e agir. A produção do conhecimento, patrimônio da humanidade, é, segundo esse entendimento, contextualizada, ou seja, dependente do lugar, da época e das condições concretas. Os sujeitos conhecem a realidade através de sua prática e da reflexão sobre a prática, e ao compreender podem transformá-la.

Ao adotar o conhecimento como fato histórico e social, compreende-se que ele é dialético, sujeito a reconstruções, reelaborações, continuidades e rupturas, estando continuamente em transformação. Sendo que, no velho conhecimento o novo se mostra, e no novo há algo remanescente do velho, não havendo verdades absolutas, que não possam ser questionadas e repensadas, o conhecimento está sempre aberto a críticas (Corazza, 1991).

Esses pressupostos encontram suporte em Saviani (2008) que defende um conceito de educação como atividade mediadora da prática social global. Um movimento partindo da síntese à síntese, pela mediação da análise, adequado tanto ao método científico, ou seja, para a descoberta de novos conhecimentos, quanto ao método de ensino, ou seja, para a transmissão-assimilação de conhecimentos. Corazza (1991) define tal movimento como concepção metodológica dialética. Essa concepção, no que diz respeito ao trabalho educativo, possibilita coerência interna, sentido e perspectiva, na medida em que estrutura e desenvolve o processo do conhecimento.

Considerando que toda ação educativa é um processo de produção, construção, criação e recriação do conhecimento, trata-se de colocar em prática uma teoria do conhecimento, pela implementação de uma concepção metodológica global, com a qual se possa orientar e dar unidade a todos os elementos que constituem o processo educativo (...) (Corazza, 1991, p.23).

Nessa concepção, professor e estudante partem da prática social, analisam o que já sabem a respeito, na sequência passam para a teorização, que permite ir além do senso comum, possibilitando uma compreensão ampla e apoiada no conhecimento científico. Em um terceiro momento, retornam à prática social, para então transformá-la. No entanto, é importante compreender que partir da realidade do estudante, no contexto da teoria dialética, significa partir de uma prática social e histórica, construída pela realidade vivida pelos sujeitos do processo educativo, e que expressa a forma como eles fazem, sentem ou pensam, sendo tomada como a representação da prática social geral.

Logo, no ato educativo, em cada grupo de educandos com os quais se trabalha, trata-se de recortar um aspecto de sua prática social para dar início ao processo de conhecimento (Corazza, 1991, p.25).

Conhecidas as situações concretas das quais se dará a partida do processo do conhecimento, passa-se a teorização do conhecimento empírico. Os estudantes devem ser conduzidos a ir além do percebido nos fatos e situações da

realidade imediata, estabelecendo, através da abstração, as conexões dessa realidade particular com a realidade global, a prática social e histórica (Corazza, 1991).

Tendo passado pelo pensamento abstrato, o sujeito “volta” à prática diferente. Nem ele, nem sua prática serão mais os mesmos. Isto lembra o aforismo de Heráclito: “Um mesmo homem não passa, duas vezes, pelo mesmo rio, porque tanto o homem quanto o rio são diferentes”. (Corazza, 1991, p.28)

A autora complementa a reflexão dizendo que a prática é ponto de partida e de chegada, o conhecimento teórico e a prática são reconhecidos cada qual em sua importância na construção do novo conhecimento, com consequências epistemológicas, sociais, políticas, culturais e subjetivas ao sujeito do processo educativo.

Ancorado nessa teoria, Gasparin (2012) apresenta os passos para uma prática pedagógica, organizada por Saviani (2008) em cinco momentos. No primeiro momento, na ‘prática social inicial’, propõe-se que o professor apresente os conteúdos a serem trabalhados e provoque o estudante a trazer a sua vivência cotidiana a respeito dos temas. Em um segundo momento ocorre a ‘problematização’ na qual são trazidos os principais problemas postos pela prática e pela teoria, sempre tendo como base a visão do estudante. Na ‘instrumentalização’, terceiro momento, é trazido o aporte teórico que possibilite a construção do conhecimento científico. Segundo Saviani (2008, p.81):

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar.

No quarto momento que é a ‘catarse’, o estudante deve mostrar ser capaz de reunir cotidiano e científico, teórico e prático, através da avaliação de sua aprendizagem. Por fim, na ‘prática social final’, espera-se que o estudante, embasado teoricamente, tenha um novo agir. Assim, sobre a prática social, inicial e final, Saviani (2008, p.83) enfatiza:

Ora, através do processo acima indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Essa proposta pedagógica, como defende Gasparin (2012), possibilita uma formação crítica e contextualizada, contrapondo a prática tradicional da educação que se concentra na transmissão do conhecimento, formando sujeitos capazes de transformar a realidade na qual vivem. Dessa forma, considerando

cursos de pós-graduação que têm como público-alvo docentes, essa metodologia se mostra adequada, na medida em que, por si só, para além de qualquer conteúdo a ser abordado, permite ao sujeito aprendiz refletir sobre sua própria prática. Nas unidades curriculares as quais se vincula este relato, há ainda a relevância da metodologia conduzir o estudante por uma busca ativa da aprendizagem.

Nesse sentido, a exemplo de Pedroni (2019) que utilizou a metodologia na formação continuada para professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, adotamos a metodologia na Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens, do CEFET-MG, campus Curvelo, no contexto da ação interdisciplinar envolvendo as unidades curriculares 'Ateliê de ensino - estratégias e métodos de aprendizagem ativa' e 'Corpo, Cultura e Educação'. A partir da abordagem da temática 'ambientes de aprendizagem ativa e sua articulação com o corpo e as experiências', o objetivo foi refletir sobre as possibilidades e a dinâmica dos corpos e espaços nas práticas educacionais.

UMA EXPERIÊNCIA SOBRE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ATIVA, ESPAÇOS E VIVÊNCIAS CORPORAIS

A unidade curricular 'Ateliê de ensino – estratégias e métodos de aprendizagem ativa', conforme explicado anteriormente, tem como proposta a vivência de metodologias de ensino que possibilitam o protagonismo do estudante, em formato de ateliê. A experiência aqui relatada ocorreu na quarta semana das 15 semanas totais, alinhando-se à proposta da unidade curricular 'Corpo, Cultura e Educação' no que diz respeito à reflexão sobre as vivências corporais nos ambientes de aprendizagem.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Inicialmente, os estudantes foram orientados a realizar uma leitura prévia de texto abordando os conteúdos ambientes de aprendizagem ativa e a relação entre corpo e educação, como estratégia para apresentar o tema. Foram passadas perguntas motivadoras para as reflexões. Durante a semana que precedeu a aula, em grupo de WhatsApp da turma, foram postadas reflexões que visaram provocar os estudantes a pensar a sua prática social em relação ao tema da aula, estabelecendo um diálogo a respeito de sua prática social (figura 1). Foram ainda informados que no encontro presencial seria feita uma atividade de campo, no espaço da escola, da qual deveriam realizar um registro fotográfico. Foi disponibilizado um infográfico com o roteiro da atividade.

Figura 1 – Postagem em Grupo de WhatsApp



Fonte: Elaborado pelos autores.

PROBLEMATIZAÇÃO

No encontro presencial os estudantes foram reunidos na sala de metodologias de aprendizagem ativa. Essa sala é ampla, com mesas circulares e quadros em várias paredes, possibilitando atividades com diferentes arranjos espaciais. A atividade começou com exercícios de alongamento, consciência corporal e *mindfulness*. Na sequência foi apresentado o roteiro e a atividade a ser realizada. O tempo foi dividido em visita com os estudantes, organizados em grupos de quatro pessoas, a outros dois espaços do campus: sala de aula tradicional e gramado central. Os estudantes deveriam discutir sobre as potencialidades dos espaços para práticas pedagógicas, relacionando com a forma como os corpos experienciam tais espaços, e realizar registros fotográficos. Nesse momento, os estudantes foram conduzidos em uma discussão que questionava a relação entre espaço e corpo, comparando a realidade do campus com as escolas nas quais vivenciam a prática social.

INSTRUMENTALIZAÇÃO

Leitura orientada de textos selecionados que objetivou a mediação docente para o conhecimento científico.

CATARSE

Como o objetivo de possibilitar que os estudantes realizassem a síntese do conhecimento construído foi proposta a elaboração de mapas interativos nos quais os estudantes, após visitar outros espaços no campus, realizassem reflexões sobre o uso desses em atividades pedagógicas, e registrassem com textos e imagens, no mapa do campus elaborado por cada uma das equipes.

PRÁTICA SOCIAL FINAL

Buscando a compreensão da nova prática social dos estudantes foi aplicado um formulário online, utilizando a ferramenta *Google Forms*, que possibilitou a exposição das práticas sociais que surgiram das reflexões propostas na atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme dito anteriormente, foram enviadas, no grupo de WhatsApp da turma na semana anterior ao encontro presencial, reflexões sobre o tema da aula, totalizando nove postagens, dentre elas as apresentadas na figura 1. Por meio do grupo, foi possível iniciar o diálogo com a turma que a cada postagem realizava comentários e/ou reagia utilizando as ferramentas da mídia social ou memes expressos em figuras.

Posteriormente, durante a vivência em aula, não foi possível visitar os três espaços planejados. Isso ocorreu devido à grande participação dos estudantes da pós-graduação, com vários relatos mostrando a capacidade de problematizar o tema proposto para a aula, relacionando a sua prática social. Sendo assim, as vivências ocorreram na sala de metodologias de aprendizagem ativa (figura 2) e no gramado central do campus. Em função dos relatos envolverem os estudantes das escolas em que atuam os estudantes da pós-graduação, nesta subseção, passamos a denominar de docentes, os estudantes da pós-graduação para facilitar o discernimento.

Figura 2 – Sala de metodologias de aprendizagem ativa



Fonte: Acervo dos autores.

Os docentes apontaram a diferença entre o espaço da sala de metodologias de aprendizagem ativa do CEFET-MG e as salas de aula em escolas municipais, estaduais e mesmo particulares nas quais realizam a sua prática docente. Em grande parte das vezes, os espaços eram pequenos, com número alto de estudantes, em situações de pouco conforto térmico, dificultando o oferecimento de situações propícias à aprendizagem. Nesse momento, a problematização ocorreu em relação às distintas estruturas existentes nas escolas.

As diferentes realidades relatadas pelos docentes revelaram questões relacionadas não só às metodologias tradicionais, mas também à arquitetura das escolas que busca moldar as práticas docentes, bem como disciplinar os corpos dos escolares. Coube aqui a reflexão de quais critérios são usados para a construção do espaço escolar, como são definidos os formatos e localização dos espaços e qual projeto de formação de sujeitos está por trás do projeto arquitetônico da escola.

Discutiu-se também sobre a dificuldade de manter a atenção e concentração dos estudantes em espaços amplos e com mesas que organizam grupos, facilitando trabalhos em grupos, mas também a conversa paralela. Nesse sentido, embora não tenha sido realizada a visita a sala de aula tradicional, as discussões perpassaram as duas situações: salas amplas com arranjos espaciais diferenciados, que colocam o estudante em situação de protagonista e salas de aula tradicionais, com mesas enfileiradas, dimensões menores, que colocam o professor em posição de destaque.

A preocupação com a indisciplina dos estudantes e o desenvolvimento de formas de lidar com ela aparece como um traço comum e definidor do papel do professor. De acordo com Farah (2010, p.407), “a indisciplina pode estar associada, muitas vezes, a determinados discursos do professorado, ao que se refere à inquietação corpórea dos estudantes e à sua necessidade de movimentação”. Assim, as salas de aulas e espaços escolares tradicionais parecem trazer a sensação de controle da indisciplina dos sujeitos-corpos discentes. Como argumentação, a causa da indisciplina é geralmente tratada pelas escolas do ponto de vista sociológico, justificado pelos contextos exteriores à escola vivenciados pelas crianças ou jovens, e do ponto de vista psicológico, baseado em diagnósticos profissionais.

Entretanto, o grupo participante dessa vivência didática foi estimulado a refletir sobre como reagem os corpos dos estudantes com suas vontades, desejos e expressões diante das políticas educacionais concretizadas na arquitetura escolar e nas práticas docentes que desconsideram os corpos dos estudantes. Nesse ponto, os docentes mobilizaram a possibilidade de realizar ações que interferissem nos pequenos acontecimentos próprios do contexto no qual estão inseridos, ainda que isso não significasse a mudança imediata da macropolítica da educação, mas que pudessem ser operadas como microrrevoluções cotidianas.

Na sequência, dentre as reflexões realizadas durante a visita ao gramado central (figura 3), destacamos discussões sobre a arquitetura e o ambiente natural como agentes motivadores para uma vivência de aprendizado diferenciada. No entanto, o principal elemento está na relação que estabelecem entre si, os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, sobrepondo as características do espaço. É possível ter uma experiência de aprendizagem na qual percebe-se a contribuição da arquitetura, mas as experiências ocorrem sem ou apesar da situação existente no espaço arquitetônico.

Figura 3 – Gramado central



Fonte: Acervo dos autores.

Os docentes, em seus relatos, trouxeram que, em alguns contextos escolares, atravessar a rua e utilizar a praça em frente à escola pode ser desafiador em termos de segurança e organização institucional, por outro lado se mostra como uma ação promotora da aprendizagem significativa. A realização de visitas em espaços fora dos muros da escola exige que o professor conheça bem os estudantes, e só a partir de uma relação de respeito mútuo, poderá fomentar a aprendizagem. Nesse sentido, Farah (2010, p. 407) coloca questões sobre a importância dessas vivências, apesar dos desafios enfrentados em sua organização:

O que ocorre em nossas ações corporais – professores(as) e alunos(as) – quando vamos ao encontro do conhecimento em outros espaços? De que maneira vivenciamos o tempo de ida e volta e da atividade em si? Quais tipos de experiências sensoriais, motoras, afetivas e sociais nossos corpos podem experimentar no trajeto, se vamos a pé ou de ônibus?

Nesse sentido, durante as discussões, os docentes apresentaram relatos e proposições de atividades fora do espaço escolar tradicional. Uma docente propôs a realização de uma visita técnica a uma escola no município de Betim-MG, por ser uma escola com variados espaços e experiências de aprendizagem. Alguns docentes descreveram escolas que possuem bosques que podem se tornar salas de aula. E outro relato apresentou uma experiência com uma prática realizada no ensino de Filosofia, inspirada nos peripatéticos, discípulos de Aristóteles que o seguiam pela cidade durante as lições, a proposta foi levar os estudantes a espaços públicos para dialogar sobre filosofia, tensionando os limites da sala de aula.

No momento pós-aula foram disponibilizados aos docentes textos de pesquisadores com uma reflexão sobre como a cisão corpo/mente está presente nos movimentos educacionais brasileiros, outros pesquisadores que concebem o movimento humano como linguagem e propõe uma educação corporal voltada para a transformação social e da filósofa Soraia Chung Saura, que trabalha o brincar na educação infantil, a educação da sensibilidade e o imaginário corporal.

Em adição, foram disponibilizados textos que traziam relatos do uso de espaços diferenciados em atividades de ensino e aprendizagem.

Após a leitura dos textos selecionados, os docentes elaboraram mapas interativos, utilizando como base a planta de implantação do campus. As percepções a respeito dos espaços do campus demonstraram a compreensão do conteúdo e a capacidade de síntese do que foi discutido em todo o processo.

Os mapas foram elaborados com fotos dos espaços, dos docentes vivenciando os mesmos e reflexões textuais. Observou-se que, ao pensar sobre os espaços, os docentes relacionaram a arquitetura e as sensações dos usuários nesses espaços como potencializadores da aprendizagem, como pode-se verificar nos seguintes relatos:

Quadra Poliesportiva (Ginásio): ambiente de leveza e que nos instiga a usar o corpo, bem como a manter a mente em harmonia. Lugar de descontração e alegria e que nos proporcionará a utilizar Metodologias diversas das tradicionalmente conhecidas (Docente 1).

Auditório: um ambiente propício às atividades ativas. Ambiente de apresentações artísticas, de palestras, debates, projeção de filmes, dentre outras. Lugar bastante confortável e acolhedor, onde alunos e convidados podem se sentir bastante à vontade (Docente 2).

Praça (gramado central): O espaço aberto nos permite aprender ensinamentos do todo e de todos ao nosso redor (Docente 3).

Ginásio: Atividade fotografada – avaliação teórico-prática para o 2º ano do curso de edificações pelo prof. Adriano Gonçalves da Silva. É um local para praticar atividades físicas, jogos de mesa e até avaliações. A arquitetura convida os corpos a se movimentarem em exercícios de resistência, força e concentração (Docente 4).

Hall do prédio administrativo: Espaço central, com visão panorâmica da praça do campus e demais prédios. Local arejado, com acesso fácil a outros locais importantes como a biblioteca, auditório, secretaria etc. Agradável para uma conversa em grupo (Docente 5).

Outros relatos mostram a percepção sensorial de espaços naturais como potenciais para práticas educativas:

No pergolado tem: mesas e bancos; Diálogos; partilha de conhecimentos; a "trilha sonora dos pássaros" e inspiração (Docente 6).

Neste sentido, a atividade proposta, realizada no primeiro módulo do curso de pós-graduação, além de objetivar a discussão dos conteúdos já mencionados, pretendeu ainda aproximar os docentes do campus. Alguns relatos mostraram reflexões em relação à percepção dos espaços enquanto estudantes da pós-graduação, propiciando reconhecer a importância dos mesmos na promoção de um ambiente propício à aprendizagem, também pela perspectiva do sujeito aprendiz:

O corredor é o meu lugar favorito. Parece longo como os dois anos que a pós-graduação levará para ser concluída. Gosto da luz, da arquitetura e me amarro no estilo das janelas. Sinto que cada porta dessa é a entrada de um

novo conhecimento. Em cada sala duas saídas, é como se eu passasse por uma rua, e saísse pela outra um novo eu (Docente 7).

Refeitório: Esse espaço tem proporcionado um momento de socialização. Por estarmos descontraídos conseguimos nos aproximar e conhecer o outro melhor. Consideramos que comer envolve afeto, comer coletivamente gera afetos coletivos (Docente 8).

Refeitório: Nesse espaço podemos nos aproximar mais uns dos outros, socializar, interagir e trocar experiências (Docente 9).

Assim, a possibilidade de realizar uma cartografia do espaço do campus do CEFET-MG, a partir das sensações corporais, fez emergir a sensibilidade, a memória, a relação poética com o espaço e a ampliação das funções dos ambientes construídos e naturais. A reflexão sobre como o próprio corpo percebe os espaços escolares e sua relação com a aprendizagem significativa aponta para o fomento de práticas docentes que considerem os corpos dos estudantes e como estes se relacionam com espaços escolares.

Ao final, os docentes fizeram uma breve avaliação da atividade, através de um formulário *online* na ferramenta *Google Forms*, no qual foram convidados a registrar os aprendizados. Os relatos reforçam a compreensão dos conteúdos, satisfação em relação a metodologia adotada, bem como apontamentos para melhorias, e a intenção de retornar a prática social e aplicar os aprendizados:

A relação "Corpo e espaços físicos", realmente possui fundamento. Me recordo que nós alunos, estávamos como que "travados" para o início da aula e logo quando o Prof. Adriano trabalhou o nosso corpo, percebi que aos poucos fomos nos soltando e aceitando melhor a atividade proposta. Em síntese, aplicamos na prática o proposto no dia da aula (Docente 10).

Percebo a importância de se utilizar os espaços externos no processo de aprendizagem, mas não consegui manter a concentração fora da sala de aula. Essa foi uma dificuldade particular (Docente 11).

A única observação foi que o tempo foi muito pouco e não foi possível percorrermos todos os espaços planejados (Docente 12).

Gostaria de ressaltar que foi muito valiosa a aula (Docente 13).

De uma forma geral, a prática proposta evocou os conhecimentos prévios dos docentes envolvidos, a potencialidade de suas experiências e problematizações e a disposição em aprender e reconstruir práticas, questões colocadas por Diesel, Baldez e Martins (2017) como essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Os docentes reconheceram e refletiram suas próprias ideias e percepções, em diálogo ou conflito com pontos de vista diferentes, mas igualmente válidos. Compreendendo assim, como enfatizado por Saviani (2008), que a forma como a educação escolar se manifesta no presente é resultado de um processo de transformação histórica, imerso em nosso contexto geográfico, social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, como uma experiência didática, foi proposto tendo como base o entendimento de que os currículos estão em permanente construção e que os agentes que produzem esses currículos, incluindo professores e estudantes, afetam e são afetados nesse processo. Sendo assim, se os currículos podem ser considerados como encontros, esta experiência didática provocou composições e decomposições dentro do currículo da Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens com sua potência de agir capaz de afetar os currículos escolares por meio da ação dos docentes, estudantes do curso.

A primeira composição proposta neste trabalho foi a interlocução entre duas unidades curriculares que buscaram trabalhar a problematização relacionada à aprendizagem, espaço e corpo, ao invés do enfoque disciplinar, pautado na departamentalização dos saberes. Assim, as experiências e saberes dos professores das unidades curriculares envolvidas e dos estudantes da pós-graduação se compuseram, foram colocadas em debate e se transformaram em propostas. Nesse sentido, foi colocada em prática uma pedagogia que parte da prática social e tem a prática social como finalidade.

Além disso, o corpo, com suas sensações e experiências, esteve presente durante o processo, questionando a dicotomia corpo-mente, e buscando construir uma consciência de que a educação se faz com sujeitos-corpos. A compreensão de metodologias de aprendizagem ativa, por fim, tende a ser ampliada, uma vez que a partir da experimentação de sensações corporais em diferentes espaços, outras formas de aprendizagem significativa podem emergir e transformar os currículos.

Body, space, and learning: a didactic experience in the light of historical-critical pedagogy.

ABSTRACT

Based on the possible connections between the curricular units “Teaching atelier – active learning strategies and methods” and “Body, Culture and Education”, possibilities for meetings between the construction of teaching and learning methodologies and reflection about the place of the body in education were envisaged. Thus, the objective of this work was to enable the discussion and experience of the relationship between body, space, and learning, using historical-critical pedagogy as a methodological option. The didactic experience was carried out in five moments: 1. Initial social practice, 2. Problematization, 3. Instrumentalization, 4. Catharsis and 5. Final social practice. The different realities reported by the participants revealed issues related not only to traditional methodologies, but also to the architecture of schools that seek to shape teaching practices, as well as discipline the bodies of students. In this sense, teachers mobilized the possibility of carrying out actions that interfere in small events specific to the context in which they are inserted. Overall, the proposed practice evoked the prior knowledge of the teachers involved, the potential of their experiences and problematizations and the willingness to learn and reconstruct practices.

KEYWORDS: Body. Space. Learning.

Cuerpo, espacio y aprendizaje: una experiencia didáctica a la luz de la pedagogía histórico-crítica

RESUMEN

A partir de las posibles conexiones entre las unidades curriculares “Taller de enseñanza – estrategias y métodos de aprendizaje activo” y “Cuerpo, Cultura y Educación”, se vislumbraron posibilidades de encuentro entre la construcción de metodologías de enseñanza y aprendizaje y la reflexión sobre el lugar del cuerpo en la educación. Así, el objetivo de este trabajo fue posibilitar la discusión y vivencia de la relación entre cuerpo, espacio y aprendizaje, utilizando la pedagogía histórico-crítica como opción metodológica. La experiencia didáctica se realizó en cinco momentos: 1. Práctica social inicial, 2. Problematización, 3. Instrumentalización, 4. Catarsis y 5. Práctica social final. Las diferentes realidades relatadas por los participantes revelaron cuestiones relacionadas no sólo con las metodologías tradicionales, sino también con la arquitectura de las escuelas que buscan moldear las prácticas de enseñanza, así como disciplinar los cuerpos de los estudiantes. En este sentido, los docentes movilizaron la posibilidad de realizar acciones que interfieren en pequeños eventos propios del contexto en el que están insertos. En general, la práctica propuesta evocó los conocimientos previos de los docentes involucrados, el potencial de sus experiencias y problematizaciones y la voluntad de aprender y reconstruir prácticas.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo. Espacio. Aprendizaje.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Projeto pedagógico do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens**. CEFET-MG, Curvelo, 2023.
- CORAZZA, Sandra Mara. Manifesto por uma dida-lé-tica. **Contexto e Educação**, Ijuí, vol. 6, n.22, p. 83-99, abr-jun. 1991.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Thema**, v. 14, n. 1, 2017.
- FARAH, Marisa Helena Silva. O corpo na escola: mapeamentos necessários. **Paidéia**. set-dez. 2010, v. 20, n. 47, 401-410.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Sentir, Pensar, Agir: **Corporeidade e Educação**. 15ª ed. Campinas SP: Papyrus, 2012.
- PEDRONI, Sônia. **Proposta de formação continuada para professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: concepção e práticas pedagógicas em Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. 32 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2019.
- PUCINELLI, Ricardo Henrique; KASSAB, Yara; RAMOS, Claudemir. Metodologias ativas no ensino superior: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, 2021.
- QUINTILHANO, Sylvania Rodrigues; TONDATO, Rogério; BARRETO, Mayara Rubio. Aplicação da metodologia ativa rotação por estações na Engenharia: uma prática de ensino híbrido. **Transmutare**, Curitiba, v.6, p. 1-22, 2021.
- RIBERA, Jordi Planella. **Corpo, cultura e educação**. Marília: Oficina Universitária, 2017.
- SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 27, p. 47-57, jul-dez. 2002.

VALENTIM, Igor Vinicius Lima (org.). **Metodologias ativas na Pós-Graduação: escuta, curiosidade e amor**. - Rio de Janeiro: ComPassos Coletivos, 2023.

WYSE, Maria Nazaré Oliveira; QUINTANA, Cristiane Gularte; QUINTANA, Alexandre Costa. Uso de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida docente na pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 43, n. 1, p. 1-16, 2024.

Recebido: 28 agosto 2023

Aprovado: 09 set. 2023

DOI: 10.3895/rtr.v9n0.18235

Como Citar: ESTEVÃO, A. C.; SILVA, A. G. Corpo, espaço e aprendizagem: uma experiência didática à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, e18235, p. 1-19, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Ana Cecília Estevão

anacestevao@cefetmg.br

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

