



**IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana:
as lutas no contexto da motricidade /
III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física:
15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar /
V ShotoWorkshop**

**IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as
lutas no contexto da motricidade
III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física:
15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar
V ShotoWorkshop**

O IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade / III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar / V ShotoWorkshop, evento acadêmico e científico organizado em parceria entre a Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), a Coordenação do Curso de Educação Física (CCEF/UFSCar), o Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH/UFSCar), o Departamento de Esportes (DeEsp/SAC/UFSCar), a Coordenação do Curso de Especialização em Educação Física Escolar (CCEFE/UFSCar) e The Japan Karate Association (JKA-Brasil), teve como foco o diálogo de temas pertinentes à Ciência da Motricidade Humana (idealizada por Manuel Sérgio com base, especialmente, nas obras de Maurice Merleau-Ponty), visando à socialização dos resultados de estudos, pesquisas e relatos de experiência realizados por acadêmicas e acadêmicos da graduação, pós-graduação e profissionais de diversas áreas que têm suas produções pautadas na abordagem metodológica qualitativa.

No ano de 2009, o evento teve como temática central: as lutas no contexto da motricidade e foi realizado entre os dias 6 e 9 de outubro de 2009.

O evento ofereceu a possibilidade de inscrição de trabalhos, exclusivamente na íntegra, nos seguintes eixos temáticos:

- **EDUCAÇÃO MOTORA:** Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas corporais desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos educativos, particularmente no contexto escolar.
- **LUDOMOTRICIDADE:** Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas corporais desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos de ludicidade, divertimento e contemplação, particularmente no contexto de lazer.

- ECOMOTRICIDADE: Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas corporais desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos educativos de cuidado e atenção com o meio ambiente.
- MOTRICIDADE E SAÚDE: Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas corporais desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos educativos de promoção e recuperação da saúde.

Motricidad y con-tradición, cursos de complementariedad¹

Sergio Toro Arévalo (Universidad Austral de Chile) - seatoro@gmail.com

Hay que volver a la caligrafía

Regresar al curso del papel

Prescindir del filtro y el teclado

Limpiar la voz de las retóricas

Y la piel de los vestuarios

El ojo del prisma

Liberar al hombre de sus nombres

Desmenuzar los restos aún tibios del sol

Hasta encontrar la primera gota

De la noche que olvidamos

(Jenny Paredes)

Presentación

Las palabras precedentes nos con-vocan a re-situarnos a dejar de mirar para poder observarnos, desde otros sentidos, desde otras palabras, otros sonidos, otros saberes y sabores. Sentir mas que pensar, acordar mas que discutir, re-unir. Calcular con las heurísticas naturales de las emociones y el sentido dialogal.

Por tanto pretendemos en este trabajo introducirnos en una ciencia que no luche o combata los supuestos como un ejercicio de poder de fuerza, que no quiebre o rompa paradigmas gratuitamente en pos de reconocimientos banales o personalistas, pues no es posible tal cosa, sino continuar la evolución del conocimiento en la deriva natural que hoy por hoy se nos manifiesta mas evidente y natural que nunca antes en la historia de la humanidad. Las propuestas solo tienen sentido en un escenario y propósito de evolución no solo de una especie aislada y separada, sino desde la claridad conciente de ser uno mas dentro del ecosistema, pero con una responsabilidad mayor, dada la capacidad de formarse y construirse a sí mismo y por consecuencia al mismo sistema.

Contextualización

Desde el punto de vista de la Obra “Pensamiento Crítico Latinoamericano, conceptos fundamentales” (2005) los conceptos de lucha, conflicto y contradicción, si bien es cierto son diferentes se opta por este ultimo en virtud de su riqueza y mayor pragmática en el contexto regional mencionado. Dado que las luchas o conflictos se estructuran

¹ Artículo realizado en contexto del proyecto de Investigación FONDECYT N°11080297-2008.

desde contradicciones que son mas radicales y profundas, pero al mismo tiempo no responden a una sola variante o lógica, por el contrario se generan desde la con-fluencia de los mas variados aspectos y dimensiones de lo que se estructura y define como humano, pero al mismo tiempo también de aquello que no es humano o por lo menos que no responde a las categorías utilizadas.

Por esta razón en el contexto de este aporte se opta por el concepto de contradicción pues este, como se mencionó, se encuentra la base de cualquier manifestación de lucha o conflicto que es mas bien la exteriorización de procesos que responden posicionamientos y localizaciones (porque no decir topologías y por tanto enreizamientos que nos permiten ubicarnos y establecer lugar en el mundo).

En este sentido abordaremos esta propuesta desde el siguiente presupuesto que responde a una sistematización histórico-social del pensamiento regional:

Para la dialéctica histórico-social las contradicciones expresan la represión, bloqueo o aniquilación de las diferencias, totalizadas represivamente en cualquier vinculo o totalidad totalitaria, dominante. En este sentido, mas que activo-crítica, la contradicción manifiesta un cierre o berreara a la expansión y articulación de las diferencias (Parisi, 2005:73)

Desde la historicidad y desarrollo que experimenta la región, el planeta y porque no decirlo el mismo universo no deberíamos circunscribirnos a referentes que tradicionalmente han limitado y caracterizado el conocimiento oficial y desconocen precisamente gnoseologías y epistemologías que sobrepasan o transgreden las epistemologías o distinciones tradicionales y sobre las cuales se decreta el conocimiento y su validez.

Desde un paradigma diferente, donde se pone como tesis nuclear la complejidad y el desarrollo humano que sólo es posible en el contexto y conciencia ecológica, implica revisar, al menos las tradicionales posturas frente a la ciencia y al concepto de objeto de estudio.

Desnaturalizar los territorios de estudio , de-construir sus lógicas y genealogizar conceptos, son los procedimientos de indagación en función de generar condiciones de posibilidad que permitan construir programas que tiendan a conexiones que desborden los dominios de objetos unidisciplinarios. Pero este ejercicio no es tan fácil pues implica que:

Estos modos de demarcación suponen una resistencia activa a reducir este campo a algunos elementos heterogéneos que lo componen. Pensar una noción de subjetividad más allá de los dominios de objeto unidisciplinarios hace necesario no sólo el aporte de diversas disciplinas sino demarcar las cuestiones de otro modo. Pensar desde un campo de problemas se diferencia en ese sentido de la idea de objeto de conocimiento. La producción de sus saberes y sus modos de indagación se inscribe no sólo en sus historicidades de hecho sino en la indagación crítica de éstos. Se compone de estrategias discursivas y extradiscursivas en un campo o constelación de sentido determinada. Campo y no objeto. Multiplicidad de miradas, en los saberes y las prácticas. Entrecruzamiento en actos y discurso. Campo que rescata lo diverso como aquello que agrupa lo discontinuo, sin cultivar lo homogéneo (Fernández 2007:30).

El pensamiento como modo de experiencia supone pensar en el límite de lo que se sabe (Morey, en Fernández: 2007:30). En el camino se va armando método, trazando circuitos de problematización recursiva.

En este sentido se recobra el significado original de la palabra met-odhos, que refiere a ponerse en camino, a andar o caminar sobre, sólo el caminar nos puede llevar aun discurso². Pues nos convoca algo mas que un objeto de estudio o un determinado procedimiento mas o menos logarítmico o heurístico en función de la consistencia de tal o cual información, sino de la posibilidad de constituir una vida diferente. De manera que...

hablamos de la necesidad de existencia, más allá de la simple sobrevivencia, que compromete a todo el sujeto, tanto a su estomago como a su espíritu, a su mirada y a oídos, como a su voluntad de ser (Zemelman, 2005:25).

Así nos ubicamos de cara a una ciencia o tarea epistemológica y gnoseológica militante comprometida y vinculada a un sujeto histórico, en palabras de Zemelman como:

Sujeto histórico como aquél capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad. Esto implica tener que romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles (Zemelman, 2005:9)

Este planteamiento nos convoca a re-conocer al sujeto como constructor de sentido desde su acción histórica, relacional y situada. Mas allá de los supuestos de determinados programa o meta-relatos que pretenden encauzar o interpretar todo el accionar humano. De manera que las diferentes posibilidades de abordaje del fenómeno humano se presenta desde una doble dimensionalidad que no se explica con la tradicional metáfora de las dos caras de una moneda, sino mas bien que de una cara que se observa a sí misma y al observarse se define y configura. Pero no desde una posición excluida y escindido del mundo que lo rodea y al mismo tiempo le compone, sino precisamente en un acoplamiento estructural dinámico y diverso (Varela, 2000)

Pues una reformulación crítica del sujeto cartersiano implica, a su vez, poner en discusión, -tanto en el plano estrictamente filosófico como en el plano político, pero también en el plano de las territorialidades disciplinares- la noción de representación y la relación identidad-diferencia. Dado que es propio desde un cartesianismo definido y establecido que una vez que se constituye el sujeto, que por cierto se encuentra antológicamente separado del mundo, todo aquello que se define como objeto solo puede ser conocido desde la representación que el sujeto logra producir. De manara que las relaciones, cualquiera que estas sean, en realidad no son tal, dado que el sujeto se encuentra aislado, del mundo, en soledad absoluta, pues todo lo que conoce se genera sino desde lo representativo y con objetivos y criterios de homogenización e identidad antropomórfica de acuerdo a la episteme racionalista-dualista donde la realidad trascendental no puede ser abordada desde el mundo sensible y natural.

² La palabra discurso, según R. Barthes, refiere al andar o cursar un trayecto de ida y vuelta es decir la descripción del andar tanto de ida, el camino escogido como la experiencia misma del caminar

Esto último nos lleva a pensar que el hombre moderno establece la búsqueda de la similitud como un eje programático de la episteme dualista, por lo cual lo diferente aparece como otro o alter extranjero, ajeno, opuesto. Como una diferencia negativa y peligrosa en función de lo idéntico. En otras palabras Fernández nos plantea:

Cuando, por ejemplo en el campo de la teorizaciones, acciona esta reducción de determinidad, condición de la referencia identitaria, se transforma en una ontología y se vuelve instrumento inseparable de las pretensiones de la construcción de saberes absolutos...en rigor muchos de los procesos institucionales de dogmatización de campo de saberes y prácticas, operan suprimiendo, expulsando toda latencia anulando un las condiciones potenciales de sus teorías y recelando las condiciones de cambio de sus prácticas.(Fernández, 2007:68)

En otras palabras y si volvemos a la metáfora de los rostros de una moneda, pero con la consideración que estos rostros sólo pueden encontrar espacios de distinción y diferenciación -que en ningún caso constituyen una conformación en sí misma, separada o aislada de todo, particular en su tiempo-espacialidad- de sí mismas en la circularidad creativa de distanciamiento y reconocimiento de lo otro y lo propio. Por lo tanto, es en la relación que se constituye y se re-crea en un proceso permanente y discontinuo, como un paradoja, continuo en la experiencia y discontinuo en el aprendizaje de la misma.

Dicho proceso se puede apreciar en la cotidianidad de la vida. Pues en ella la aparente rutina se expresa de cúmulos de experiencias que de acuerdo a la intencionalidad y su correlato de la relación, pueden aportar instancias de variación radical tanto para el cambio como para la mantención de determinadas formas de vida. Para ser mas claros, en cada momento estamos concientes de nuestra cotidianidad, incluso podemos establecer ciertos criterios de continuidad de la misma, no obstante experimentamos situaciones que pueden variar parte o todo lo que hemos previsto, incluso hasta obligarnos a modificaciones radicales de nuestro comportamiento. La pregunta es, cómo es que sucede tal cosa, algo tan obvio como la respiración, a saber la relacionalidad.

Puede ser el aspecto o dimensión mas difícil de lograr en su comprensión, el ser humano es un ser de especie no de individuos, es un ser en un sistema, por tanto no puede desprenderse de él. Primero es eco y después es auto organizado.

Tal juicio no pretende remontarnos a un conductismo trasnochado y alienante, por el contrario, la intencionalidad en de-volvernos a nuestro proceso de co-constructores de mundo, de re-conocer que lo que llamamos conciencia es un proceso colectivo, dinámico, localizado, pero siempre relacional. Es el reconocimiento que todo esfuerzo de la motricidad como paradigma de raíz fenomenológica que todo esfuerzo tiene como objeto último es “dar cuenta de ese nexo irrenunciable de nuestra existencia con el mundo” (López, 2004:14)

Pues si bien es cierto que los sujetos expresan desde sí mismo su experiencia y vivencia de vida, no hay forma de hacerlo sin la relación y los mecanismos que son producidas por la misma, vale decir las coordinaciones de coordinaciones de acciones consensuales en la emocionalidad (Maturana, 2005). En contingencias y contextos que moldean las formas y por consiguiente los fondos de lo comunicado o consensuado.

Por lo tanto las formas en que las coordinaciones se configuran, como el magma (Castoriadis, 1998) de intencionalidades que en ella con-fluyen posibilitan lo que llamamos lenguaje y al mismo tiempo impregnan de sentido y convocan y dispersan en

nuevas formas de actuar-actuando o en sedimentaciones de otros actuares-actuados de acuerdo a la historicidad y planos de despliegue de la corporeidad.

No estamos en un juego de palabras antojadizo y laberíntico sino en la característica reflexiva y evaluativa de la acción (Gabler 1995, Toro 2005) en pos de clarificar su dimensión eco-relacional y senso-motora.

Desde una mirada de la Física Cuántica, se sostiene que todos los procesos del universo, obviamente sus componentes, se encuentran unidos o entramados, por lo que la relación sería el contexto, el caldo de cultivo y al mismo tiempo el recipiente de sí misma. Llevado a la dinámica social esto podríamos plantearnos en la línea que ha desarrollado este trabajo para proponer que ese entramado es lo que definimos como conciencia. Dentro del cual la cultura, el lenguaje y la misma relacionalidad se expresan en una constante proyección deslocalizada o por lo menos siempre en fuga, de lo sentido y simbólico. Uno de los físicos más reconocidos de la historia contemporánea lo diría así:

La conciencia es única y universal para la cual no existe plural, y la individualidad es un epifenómeno ilusorio de la experiencia. (Schödinger en Goswani, 2006: 78).

Más claro puede resultar si nos percatamos que en todo proceso de observación no sólo aparece un objeto sino también un sujeto observando el objeto, por lo tanto emerge ambos productos de la relación que se configura desde el observador pero que al mismo tiempo es impactado más allá de sus posibilidades de control o manipulación, en lo que la física cuántica ha definido como colapso cuántico (Goswani, 2006).

Un paso...el testimonio

En la discusión que se desarrolla me parece de suma importancia considerar los supuestos que reiteradamente usamos para darle contenido y base a la motricidad humana, cuando decimos que el paradigma de la complejidad, que la teoría del caos, que el principio de incertidumbre, la inteligencia sintiente, que el ser humano es uno y en relación, que se construye y configura mundo desde su acción y que esta última es lenguaje, que por consecuencia es un acto dirigido y orientado hacia los otros, hacia la organización y estructuración en pos de la satisfacción de las carencias y superación de las limitaciones desde una historicidad y contexto, por lo tanto es transformativa o en palabras de Castoriadis (1998) es una praxis.

Cabe preguntarnos, entonces, si realmente creemos lo que decimos, no como un ejercicio de lógica o concordancia en una dimensión más bien de expectativas que de potencialidades. En otras palabras si aquello que presentamos en los diferentes trabajos son principios retóricos discursivos y por qué no decirlo hasta normativos, o por el contrario se encuentran en un nivel de principios de acción y sentido de nuestra vida cotidiana invitándonos y co-**implicá**ndonos en un despliegue diferente. ¿Es posible una ciencia autónoma en un mundo y existencia en relación? ¿Cuál es el método propio? ¿Es tan cierto eso del método propio?, ¿cuál es el método propio de la biología, de la física, de las matemáticas, la química, la astrofísica, la arqueología y las así llamadas ciencias “duras” o dicho de otro modo, su método es básicamente el mismo y lo que difiere se centra en lo observado?, en otras palabras, ¿el observador es el mismo en disposición y expectativas sólo varía el objeto observado?. Lo paradójico es que en muchas de esas ciencias en el desarrollo sistemático y disciplinado del proceso de

observación se han dado cuenta que la mirada no puede ser neutra no sólo por la condición de sujeción del observador a su propia experiencia de mirar sino también porque a ciertos niveles lo observado se modifica en presencia de un observador, esto es una experiencia cotidiana, no estoy hablando de física cuántica ni mucho menos. ¿Tal situación lentamente está obligando a modificar métodos?, ¿o está obligando a modificar disposiciones, actitudes y por cierto acciones. ¿Qué hace que un filósofo tan importante del siglo XX como Ricoeur se disponga a dialogar con J.P. Changeaux o los trabajos de Castoriadis con Varela, y así otros tantos?. La actitud humilde del conocer está abordando a los grandes hombres y mujeres de la actualidad, y la actitud de temor y re-sentimiento se instala en aquellos que se ciegan ante la información, quién no lo ha hecho alguna vez (*es que esté libre de pecado que...*) Mas que argumentar hay que avanzar, no desde la ideología sino desde una oportunidad de testimoniar lo que se dice (yo creo que aquí está la gran crítica, que aquellos que la hacen no la dicen y algunos/as pesquisadores no la queremos escuchar). Estamos diciendo que buscamos algo diferente en los mismos términos de lo que criticamos, nos paramos en las mismas tiendas y vestimentas de lo que hoy se considera ciencia, pero al mismo tiempo nos atrevemos a plantear que esta ciencia es una apuesta socio-política a nivel humano-planetario pero quizás más que responder debemos preguntarnos día a día en nuestro accionar ¿DE QUÉ MOTRICIDAD ESTAMOS HABLANDO?

Desde nuestra localidad indo-americana...

Tal pregunta nos impulsa, en un primer momento, a situarnos en un determinado lugar, y no espacio a secas, lugar que se entiende en un contexto histórico determinado. Tal como se comprende desde la cultura Aymara y Quechua con el vocablo Pacha que permite referir al tiempo y espacio en el que un ser humano se desenvuelve. Tal lugar o Pacha es América, más allá de la apropiación de algunos sobre el término, básicamente todos los habitantes del continente americano se consideran americanos. Tal situación nos permite establecer las condiciones del ser americano, sobre todo aquellos que han sido colonizados desde la península ibérica. Entre nosotros se encuentran raíces originarias, negra, europea tanto peninsular y continental, como innumerables migraciones de diferentes culturas y razas que hoy en día nos permite identificarnos como un mosaico cultural y étnico tan diverso como la naturaleza que nos inunda y desborda.

Por el mismo motivo los sincretismos culturales se congregan y disgregan en todas las direcciones y posibilidades, como al mismo tiempo se pueden observar los esfuerzos de diferentes culturas por salvaguardar y cuidar sus diferentes núcleos simbólicos que permiten su identidad y localidad.

Este lugar, que es al mismo tiempo contenido de nuestro desenvolvimiento, nos potencia en formas diferentes de conocer, mas allá del logocentrismo propio de la cultura, denominada, occidental. Aquí se manifiestan otras formas de situarse y construir habitabilidad, habitus, acción o comportamiento, y si entendemos desde esta postura que el conocer, se manifiesta en el hacer dentro de ese lugar que hemos identificado, los haceres americanos se entrelazan y entraman de tal forma que nos obliga a reconocer la complejidad y risomatía de nuestro actuar. En un danzar dinámico con el entorno que nos conforma y conformamos en palabras de Varela y Palacios (1992):

Teniendo en cuenta que en la historia natural, los animales han construido una danza en un juego evolutivo. Para tal danza la superficie y el color, los aspectos ecológicos

del organismo han jugado un rol central en la producción de diferentes expresiones del color, como una danza de a dos.

Ya sabemos desde Vigostky que las estructuras simbólicas no se reducen al lenguaje y al habla. Las posibilidades plásticas, musicales y dancísticas que permiten dibujar, pintar modelar, grabar, cantar y bailar han producido desde los inicios de la humanidad una virtualización del mundo sensible y actuado de lo humano en relación. En dichas formas no formales o digitales sino analógicas es posible encontrar con mayor claridad la relación significante-símbolo. (Bartra, 2007)

El danzar de la vida en ritmos telúricos y desbordantes..

Este aspecto se manifiesta sobre todo en las características que evidenciamos nuestro vivencia de ser cuerpo, vale decir la corporeidad en esta situacionalidad se expresa e im-presencia en nuestros bailes, en la forma de sentir el ritmo y la danza como manifestación del sentir y saber el mundo, la relación con la naturaleza que más allá de las grandes ciudades que se encuentran en el continente no es menos cierto que los fenómenos naturales de diferente magnitud y dimensión son un acontecer cotidiano dentro del continente.

De igual forma los paisajes, las montañas, ríos, lagos, glaciares, fallas tectónicas, cordilleras, volcanes, desiertos, selvas y bosques, de igual forma la fauna impresionante del continente, presente incluso en diferentes ciudades y pueblos costeros y mediterráneos como un habitante más. Desde una lógica racionalista tales aspectos son parte del paisaje y obviamente se subordinan a la estructura humana y social. Desde una lógica más amerindia o de fusión entre lo originario y criollo, todos los elementos mencionados se configuran como actores y en vez de la razón las lógicas se generan desde las relacionalidades (Ortiz-oses 2006) entre todos y cada uno de los actores o actuantes de la relación. Por tanto las acciones del cotidiano vivir más allá de las declaraciones oficiales y formales, están plegadas de sentidos analógicos, simbólicos y mitológicos.

Este aspecto, obviamente se comprende aun más desde la historia pre y post colombina. La primera con un acontecer y desarrollo de diferentes culturas con distintos niveles de desarrollo, pero con un destino común a partir del 12 de octubre de 1492, que no puede ser confundido con la caída o expulsión de un cierto paraíso sino por el contrario, como la destrucción del lugar como tradición y coherencia, se aniquiló el sentido, la dirección y por tanto el principio de identidad. No obstante no se ha podido destruir el lugar en tanto Pacha y por el contrario se le entregó un nuevo sentido e identidad, el sueño de la libertad, la dependencia permanente, la sobrevivencia y el riesgo perenne, que a algunos moviliza al extremo pero a otros los limita y restringe.

En este sentido nuestros miedos y posibilidades se presentan cada momento-lugar pues no se sabe si mañana existirá una situación igual. En estas condiciones el conocer dentro de América morena se acerca más a un sabor, a un condimento que agregamos a voluntad dentro de las condiciones en que nos encontramos, condimentos que son la emoción y sentimiento evocado en una situacionalidad relacional con ritmos cargados

de sensualidad, de afección, visión, oído y tacto, pero por sobre todo cinestesia (Le Breton, 2007). Ritmos que no son estructurados desde una aproximación metafísica o idealista ni menos materialista, sino que se aprecian en la abundancia de la vida tanto vegetal, como animal. En la vivencia y experiencia cotidiana del flujo de y migración de especies, del correr de los ríos, y la lluvia tanto equinoccial como meridional.

De manera que la acción cotidiana se focaliza fundamentalmente en el vientre o en la pelvis. Si tuviéramos que decir en términos clásicos los americanos somos oculo-pelvicos pues en el vientre se sienten las emociones más recurrentes en nuestro despliegue cotidiano. Así como otras culturas manufacturan, otras recorren, otras piensan o tratan de focalizarse en lo cerebral. Para la América equinoccial y meridional el desplazamiento y sentido en el vientre se constituyen en su característica, su atención, su centro, el punto radical. De manera que el baile, la comida, la bebida, la emoción, el placer y el medio, la alegría y el odio, la simpatía y la empatía emergen como sustratos del comportamiento y por tanto del conocer.

La vocación y expresión de sensualidad en lo denominado como *latino* no es una característica menor o por así llamarlo, propia de sujetos y sujetas privadas de habilidades superiores, como el pensamiento o la reflexión (suponiendo que tales habilidades puedan existir sin la encarnación y la sensibilidad). Por el contrario, en la sensualidad se expresa la rebeldía la posibilidad primigenia del conocer, el sentir desde la condición biológica y natural, en relación con lo otro y los otros. En el vientre como espacio vital, como el primer hogar de cada humano, el espacio y ambiente de cobijo del amor y de la especie. El vientre donde nos anidamos para constituirnos en seres posibles y posibilitantes, podemos decir que es el corazón simbólico de lo latinoamericano.

Corazón simbólico que está expuesto y provisto a aspectos plenos de oportunidades y placeres, pero al mismo tiempo está, en nuestro continente, plagado de ausencia y carencia. El hambre, el frío, la desigualdad y la opresión continúan caracterizando las condiciones de millones de latinos y latinas, que desde su propio vientre intentan conjugar la urgencia y demanda natural de la vida y placer en condiciones de negación, exclusión y desamparo. Al igual que se encuentra el continente como vientre de vida y naturaleza que se despliega y re-pliega en la selva, los bosques, los ríos y montañas, en las estepas y llanuras, en el altiplano, en los desiertos de tierra y de agua, en los glaciares, volcanes y mares solo vistos como fuentes de recursos financieros y producción de capital.

Los latinoamericanos vivimos en la contra-dicción, en el contra punto de lo natural frente a sus ojos y dentro de su vientre, con lo excluyente y vacío de relacionalidades sustentadas en la deslegitimación del otro y de lo otro. Del constante rechazo de lo diverso como expresión de vida tanto en el sentido de variabilidad y riqueza, como de oportunidad y condición para la propia vida.

Se extiende por toda Latinoamérica, de tal forma de entender la naturaleza como una madre que acoge y nutre desde su fuerza ventral, pero que al mismo tiempo se le trata

como un cajón o depósito de dinero sin límite ni consideración. Pero que siempre se hace presente en su fuerza telúrica, a un ritmo cada vez más desesperado y agobiante para lo humano, producto de su propia intervención, o mejor dicho producto del poder algunos sobre la capacidad de acción de muchos.

En esta paradoja permanente y constante se estructura el mundo significativo del mestizo, el zambo, el mulato, el indígena, el negro e incluso aquellos que aun se sienten caucásicos en el lugar equivocado. En un juego recurrente, entre lo posible y lo imposible, lo natural y lo social, la exclusión y la participación, la opresión y la libertad, entre la muerte y la vida, entre fe y realidad. Benedetti (1987) lo expresa muy bien desde la poesía, en estos extractos de su Padre Nuestro Latinoamericano:

*Padre nuestro que estás en los cielos
con las golondrinas y los misiles
quiero que vuelvas antes de que olvides
como se llega al sur del Rio Grande
padre nuestro que estás en el exilio
casi nunca te acuerdas de los míos
de todos modos donde quiera que estés
santificado sea tu nombre
no quienes santifican en tu nombre
cerrando un ojo para no ver las uñas
sucias de la miseria...*

*...sin embargo una vez cada tanto
tu voluntad se mezcla con la mía
la domina, la enciende, la duplica
más arduo es conocer cuál es mi voluntad
cuándo creo de veras lo que digo creer
así en tu omnipresencia como en mi soledad
así en la tierra como en el cielo...*

*...pero quien sabe no voy a decidir
que tu poder se haga o se deshaga*

tu voluntad igual se está haciendo en el viento

en el Ande de nieve

en el pájaro que fecunda a su pájara

en los cancilleres que murmuran yes sir

en cada mano que se convierte en puño...

La cotidianidad de nuestra Latinoamérica se con-funde entre elementos contradictorios que alimentan y vivifican con otros que por un lado niegan la vida y la nutrición, y por otro a pesar de la sumisión y la opresión se levanta la rebeldía y la resistencia humana. Pero todo ello no solo constituyen elementos característicos de un determinado contexto, sino que estructuran y generan posibilidades de acción y por tanto de percepción y en consecuencia de conocer, dicho esto sobre la base que solo se conoce lo que se hace (Maturana 2005) y que la percepción no es algo que nos pasa o que se encuentra dentro de cada ser humano, más bien es algo que hacemos (Nôe, 2004; Thompson, 2007; Varela, 2007).

Conocer por lo tanto se parecería más a una danza, en este contexto y como ya lo señaláramos mas arriba, a una relación, a un constante dis-curso a pulso interno y externo, modificable a cada instante, permanente sólo en la búsqueda del equilibrio en una desestabilización armónica. En que los danzantes se interpelan en cada gesto para coincidir y acoplar el propio gesto al gesto del otro y en conjunto una armonía con el ritmo escogido, configurando de esta forma una confluencia, un todo, un micro-cosmos, un holos situado pero también sitiado en una paradoja de permanente expansión. De manera que el conocimiento se estructura desde el fluir de sensibilidad y percepción de cada subjetividad, en un tránsito del tu y el yo, hacia el nosotros.

Esta situación nos lleva a comprender de otra forma lo que entendemos por ciencia, mas allá de la normatividad o el exceso de confianza en el método, lo que enfatiza el o los sentidos de ese conocimiento en función de la evolución de ese micro cosmos u holos, el conocimiento para generar más vida o en alianza con la vida, en relación a la misma. Este concepto de ciencia no es ajeno a la humanidad desde esta parte del planeta. Ya los incas, los mayas, los mapuches y en general todas las culturas originarias establecían que el conocimiento no era tal si no se comprendía como un beneficio y efecto al cosmos (Estermann, 2008). Tal situación obviamente rompe con la tradición cartesiana y mecanicista, con el neopositivismo y las lógicas tradicionales de ciencia, incluso la denominación de la misma podría ser modificada dado que el mismo se orienta hacia una visión funcional e instrumental como también antropocéntrica. La visión propuesta si bien continua siendo una actividad humana, el *ethos* de la misma cambia, pues se reconoce al ser humano con un actor más dentro de todo lo demás con limitaciones y posibilidades, pero no absoluto ni absolutizante. De manera que aunque el conocimiento podría ser sistematizado desde la experiencia y lenguaje humano, el mismo se daría en posibilidades de relación que se establecen con todo lo otro y los otros en tanto seres vivos y no vivos que confluyen a la danza y que de formas directas o indirectas permiten y generan el fenómeno de danzar. Cada uno de ellos sin duda, desde sus niveles de evolución podrán actualizar en la acción sus potencialidades y facultades afectando a todo y todos, exigiendo desde el propio desplazamiento nuevas formas de

acción en lo co-vivientes y por consecuencia un nuevo orden que se re-crea en cada momento.

En este sentido la CMH y de acuerdo a mi modesto entender, mas que establecer discursos normativos y paramétricos tanto a nivel de lenguaje como de procedimientos, requiere una actitud cercana a aquello que le permite la diferenciación de su pasado, la singularidad de su propuesta y la eutopía (Calvo, 2008) de su programa. De manera más simple, es establecer y agenciar relacionalidades evolutivas desde la constitución de sí misma. Tal aspecto es lo mas difícil, pues en definitiva de lo que estamos hablando se trata de una nueva acción, no desde un ser humano nuevo u hombre nuevo, sino desde el y la antiguo/a, no es para otros que la CMH es propuesta como un deber ser, sino que es una opción y posibilidad para el que escribe y para el que lee si le merece atención y por cierto emoción.

El desafío que quizás no hemos asumido en nuestra propia existencia, sino que hemos establecido principios y relatos para otros pues generalmente eso hace la ciencia, y hemos olvidado el sentir y las contra-dicciones que nos generan sentido y sinsentido en el día a día, hemos querido ser orientadores para otros en vez de ser orientadores de nuestras propias vidas, colonizadores o libertadores de otros mas que constituir nuestra propia libertad en permanente relación con los otros, o hemos hablado o mejor dicho he hablado de lo que hay que hacer sin hacerlo desde y en mi mismo.

He sido tan óculo-manual en vez de ser óculo-pélvico, racional y analítico intentando suplir lo analógico emocional, lo disperso y caótico. No se trata de ser uno o lo otro sino del comprender que no se puede optar entre condición biológica y su despliegue y su represión si pagar el alto costo del trauma y la limitación.

En cada paso que damos afectamos y somos afectados, nos constituimos en materia y energía, en posibilidad y hecho. Parece que seguimos insistiendo en serlo uno o lo otro, a pesar de que nuestra latinoamericanidad nos evidencia cada día que es lo contrario, en cada brazo que se alza a pesar de la opresión y la tortura, en la vida que se alza en los desiertos a pesar del abuso y des-uso de la tierra y el ecosistema; en el compartir de miles de excluidos a pasar de la droga y la violencia que se les trata; en las acciones de libertad y esperanza de jóvenes, adultos y ancianos a pasar de la represión y la muerte; en el conocimiento ancestral que respeta y protege el cosmos a pesar del poder del conocimiento oficial presuroso de rendir pleitesía a sus mecenas del mercado y la libre competencia.

Esto implica asumir cuanto y cuando somos o estamos en los diferentes momentos de esta situación, pues la posibilidad de distinción y la distinción misma no son distintas, en consecuencia no somos ajenos a aquellos que podemos establecer como negativo o lejano de la evolución, el tema es, hasta qué punto estamos conscientes de ello y cómo podemos orientar y actuar en pos de lo que deseamos.

Como nunca la onda y la partícula se evidencian no el laboratorio de alta tecnificación sino en el cotidiano vivir, donde la intencionalidad y el sentido despliegan ondas de posibilidades y potencialidades y el hecho conjura partículas de comportamiento.

El desafío por tanto de la CMH es constituirse en una posibilidad de evolución en la trama de la existencia particular de cada sujeto y en las ondas de posibilidades de la trama universal. Un conocimiento para generar evolución. Un conocimiento que es

acción y relación en cada momento, un conocimiento que potencia lo que afecta, que genera más vida y transformación, en vez de destrucción y aniquilación.

En este sentido las contradicciones como fundamentos de luchas y conflicto se convierten desde las praxis en desafíos que orienten hacia el reconocimiento de la necesaria diferencia, del empuje vital hacia la generación de mayores y mejores posibilidades de un bien vivir, no como se ha generado hasta el momento y que explicitamos en el inicio de este ensayo a saber... *la contradicción manifiesta un cierre o berrear a la expansión y articulación de las diferencias*. Transformar la contradicción en posibilidad de dialogo, nos interpela a buscar en los procesos de construcción y transformación, en lo que ya Pablo Freire nos anunciará y testimoniara.

Las luchas no tienen sentido en un programa que se estructura desde un paradigma de lo humano hacia lo planetario y de vuelta a lo humano. El dialogo la comprensión como co-elaboración, parece mas un actitud de desarrollo del conocimiento, que aquella que se afianza irreductiblemente en sus principios metodológicos.

Hoy nos convoca un modelo de complementariedad basado en la relacionalidad gnoseología-epistemología desde la historicidad y contradicción para llegar a la diferencia posibilitante, donde se produzca el cuestionamiento y enriquecimiento mutuo si se intenta dar pie a la complejidad de la vida y por ende a lo que llamamos realidad.

En este sentido Rorty nos propone:

Si se llegara sustituir la distinción entre apariencia y realidad ente un ámbito de descripciones más limitado y otro más amplio, esto llevaría implicada la renuncia a la visión de que la cosa está separada de nosotros por el mismo abismo que separa a lo lingüístico de lo no lingüístico...tendríamos, entonces, un concepto gadameriano de la cosa como algo que siempre hay que alcanzar de nuevo y que tiene que representarse y describirse de forma nueva cada vez en el curso de la conversación (2003:57)

Una propuesta paradigmática y programática así no es una utopía sino una opción a tomar para sí, para nosotros, para el planeta.

Referencias

- Bartra, R. (2007) *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*. México D.F. Fondo de la Cultura Económica.
- Benedetti, M. (1987) *Inventario*. (Quinta edición). Mexico. Nueva Imagen
- Castoriadis, C. (1998) *Hecho y por hacer*. Buenos Aires. Eudeba
- Le Breton, D. (2007) *El sabor del mundo. Antropología de los sentidos*. Buenos Aires. Nueva Alianza.
- Lopez, M.J. y Santos, J. Compiladores (2004) *La fenomenología y sus herejías*. Santiago de Chile. Universidad Alberto Hurtado.
- Estermann, J. (2008) *Si el sur fuera el norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente* (1ª ed.). Quito: Abya-Yala.

Fernández, A. (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires. Ed. Biblos

Maturana, H. (2005) *Del hacer al saber*. J-C Saez. Santiago de Chile.

Nöe, A. (2004) *Action in perception*. Cambridge: MIT Press.

Rorty, R. y otros (2003) *El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Homenaje a Hans Georg Gadamer*. Madrid. Síntesis.

Salas, R. Coordinador (2005) *Pensamiento crítico latinoamericano, conceptos fundamentales*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Thompson, E. (2007). *Mind in life. Biology, phenomenology and the sciences of mind*. Massachusetts: Harvard University Press

Thompson E, Palacios A, Varela F (1992) Ways of coloring: Comparative color vision as case study for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 15:1-74.

Manuel Sergio, Trigo, E.; Genú, M.; Toro, S. (2009) *Crítica, vida, conocimiento y motricidad humana*. Colección ENACION, Universidad del Cauca. En prensa.

Varela, F. (2007). We are naïve about consciousness. En Blackmore, S. *Conversations on consciousness*. New York. Oxford University Press

Zemelman, H. (2005) *La voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. (1ª ed.). Madrid: Anthropos.

A Educação Física como profissão de saúde

João Batista Freire

Escrevi um texto rápido, preparado para um colóquio entre pessoas da Educação Física. Minha idéia é falar sobre a questão da saúde, um assunto que me incomoda bastante; com frequência pessoas da área definem a Educação Física como uma disciplina que tem por objetivo inculcar nas pessoas hábitos de saúde. E pronto! Não vejo nada mais superficial, mais primário, mais periférico que tal definição. Como se a vida não tivesse uma história, como se tudo começasse hoje, como se não houvessem conceitos fundantes por trás da existência e desenvolvimento da Educação Física que temos hoje. Mesmo sendo um colóquio rápido, e o texto mais ainda, tentarei aprofundar um pouco essa questão.

No princípio era o corpo, a ação, pois não havia verbo. Viemos ao mundo, nós que não somos criacionistas, em forma de bactérias, unicelulares. Havendo água nos desenvolvemos, tornamo-nos pluricelulares. Como entidades biológicas, inventamos o sexo, a reprodução e a morte. Selecionando caminhos e sendo selecionados por eles, tornamo-nos bípedes e, por força seletiva, acabamos sendo dotados de um cérebro enorme, capaz de compensar nossa fragilidade física. O cérebro dos hominídeos produz imagens e, mais particularmente, na espécie homo, as imagens constituem mesmo o atributo decisivo de vida. As imagens sugam as experiências, trazem para dentro dos homos aquilo que acontece fora deles, e eles as modificam e as transformam em coisas que permitem que eles vivam. O meio natural não servia para os homos e então, com a força da imaginação, criaram um outro ambiente um outro habitat, e puderam dormir em paz... enquanto não inventaram as guerras, um dos substratos dessa natureza inventada, que depois do verbo, nominamos cultura.

Enfim, a humanidade caminhou, arrastando pelo caminho, as heranças dos ancestrais. Ancestrais que há milhões de anos abriram os olhos e se depararam com os mistérios: uma esfera brilhante no meio do céu azul assustando as mentes primitivas e medrosas – quando será que o medo começou? As estrelas no firmamento noturno, os raros cometas, e os asteróides. O frio, a chuva, os raios e trovões. Quanta coisa para construir os mistérios. E, como lidar com eles? Só trazendo-os para dentro de nós e, para isso, existia a imaginação. E, de dentro de nós surgiram os rituais. Ritualizando os mistérios o medo era aplacado, mas, pagamos por isso, tivemos que nos curvar e dar a

eles status de deuses e demônios. Porém, mais que tudo, havia algo que nos assustava: cada homem, cada mulher passaram a descobrir que os outros que morriam eram como eles. E sabiam que a vida terminara porque a carne apodrecia. E, se acontecia com os outros, aconteceria com cada um que observava. A consciência da morte assustou, mais que tudo. Tudo terminaria, a menos que nossa imaginação inventasse algo. E foi assim que inventamos a eternidade. Ao morrer, para um outro lugar iríamos, um lugar que não teria fim. Só uma coisa morreria, e essa coisa não era nós: era só o corpo. Quando concluimos que não somos corpo, mas temos corpo, tudo se resolveu.

Essa é uma longa história que não cabe num colóquio pequeno. Portanto, é preciso dar um salto, de séculos, de milênios. Chegamos ao fim da Idade Média. As dúvidas que nos assaltavam ganharam substância. Aqui e ali vozes de homens esclarecidos duvidavam que tudo se explicava em Deus. Inventamos a ciência moderna, junto com a filosofia. E elas disseram, agora cientificamente, que somos uma entidade racional – sem negar a entidade espiritual, que essa todos já éramos, dizia a igreja – alguma coisa que, ao nascermos, já existia. René Descartes disse: Penso, logo existo! As idéias que importavam, as idéias de base, nos antecederam, já estavam lá em nosso nascimento, tão imortais quanto a alma. Descartes disse também que comportamos duas realidades distintas, uma que identificamos com o pensamento, a alma, a razão, nossa verdadeira essência, e outra que identificamos com a matéria, com o perecível. Somos alma e temos corpo, e assim a chamada Modernidade passou a organizar a vida civilizada dos séculos que se seguiram ao século XV.

Há um verdadeiro eu para educar e é isso que nos interessa mais de perto neste colóquio, pois se trata aqui de discutir educação. Esse verdadeiro eu, apesar de ser uma realidade finita, na chamada Modernidade, prepara-se, educa-se para elevar-se e preparar-se para o que vem depois. Uma educação que foi, primeiro, religiosa, depois, laica, porém, marcadamente realizando práticas pedagógicas que se dirigiam, antes de mais nada, à pessoa, e, só depois, ao corpo da pessoa. Sintoma fortíssimo de tal concepção assistimos todos os dias em quase todas as escolas brasileiras quando, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, crianças são encerradas em salas e carteiras, em suas exíguas celas de meio metro quadrado, e assim permanecem durante doze anos de educação básica, quatro horas por dia, duzentos dias por ano, nove mil e seiscentas horas. De onde vem a ideia de que é preciso imobilizar o corpo para educar? De onde vem a idéia de que o corpo não participa da educação da pessoa?

Porém, surgiu um problema que precisava ser resolvido. A menor dor de dentes remetia para o esquecimento a educação racional. Quem queda doente, acometido de dores, negligencia os cuidados espirituais para concentrar-se nos pontos de dor. O erotismo, a sensualidade, a lascívia produzem o mesmo efeito. Além disso, o sexo transtorna a disciplina, dispersa o indivíduo. Chegou-se a um ponto na Europa, após a Revolução Industrial, em que os indivíduos, amontoados nas cidades para trabalhar nas fábricas, passaram a se entregar à lascívia, aos maus costumes, a disseminar doenças, a “enlouquecer”, a juntar-se para discutir direitos trabalhistas e humanos, a, enfim, contestar as regras da burguesia dominante.

“O corpo, que o padre de Ars nunca chama senão de “o cadáver”, compromete a alma com os instintos e impede-a de elevar-se rumo à pátria celeste. Assim se justifica a guerra permanente movida contra os anseios, os impulsos orgânicas; se a alma não modera o corpo, este, tal como o dragão, há de levantar-se para avassalá-la.”P.437.¹

Era preciso, portanto, e isso ocorreu, principalmente, no século XIX, disciplinar a população, higienizá-la, controlá-la. Por mais que nossa Modernidade reconhecesse o corpo apenas como a matéria precíval necessária para acolher a passagem das pessoas por este mundo, se ele não fosse higienizado, disciplinado, não haveria elevação espiritual ou desenvolvimento racional possível. Era preciso, enfim, cuidar da saúde dos corpos das pessoas, que do espírito cuidaria a escola e a igreja. Os Estados que recorressem à medicina, ao exército, à polícia para dar conta desse problema.

“O enclausuramento e a separação do mundo exterior, a vigilância “panóptica” destinada a impedir qualquer comunicação horizontal geradora de distorções e problemas anti-hierárquicos, repousam numa profunda desconfiança da palavra, do corpo e do sexo dos submetidos, principalmente durante a noite, o cerne palpitante da intimidade.” P. 288²

E foi quando algumas mentes esclarecidas de alguns países europeus como a Alemanha, Dinamarca, França, Suécia, inventaram um conjunto de exercícios físicos que tinha por objetivo justamente realizar aquilo que a medicina, sozinha, não conseguia fazer: tornar as pessoas saudáveis e disciplinadas, ou melhor, torná-las, segundo a

¹ Perrot, Michelle. História da vida privada, volume 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

² Perrot, Michelle. História da vida privada, volume 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

concepção européia, saudáveis física e moralmente. Tratava-se da Educação Física, disciplina pedagógica que se encarregaria, a partir da primeira metade do século XIX, na Europa, de cuidar da saúde dos saudáveis, ao passo que a medicina, de modo geral, cuidaria da saúde dos doentes, segundo seus critérios de classificação da doença. E, se era bom para a Europa, seria bom para o mundo todo, porque, desde a fundação da Modernidade, o pensamento dominante no mundo passou a ser o pensamento centro-europeu, exportado para os mais diversos pontos do planeta, especialmente onde residiam populações consideradas inferiores, como as da América Latina, do mundo árabe e do continente africano.

“Para manter sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos.” P. 9.³

Mesmo atuando na escola, a Educação Física seria uma prática de saúde, e seus agentes, os chamados professores de Educação Física, deveriam inculcar, em seus alunos, hábitos de saúde. Daí a definição tão segura, proferida pelos intelectuais dessa vertente, de que nosso papel é formar, inculcar, desenvolver hábitos de saúde na população; dentro e fora da escola. De tal maneira esse papel colou-se à Educação Física que parece que, fora dele, não há sobrevivência possível para ela. Não é por outro motivo que os órgãos responsáveis pelo fomento à pesquisa e pelas avaliações de ensino incluem a Educação Física na área da saúde; inclusive, o fazem, as universidades. Não é por outro motivo que aqueles que, na universidade, contestam esse papel da Educação Física, dirigindo seus estudos para outros conceitos de saúde e para um conceito mais amplo de educação, de sociedade, de mundo, sofrem as penas que sofrem. Futuro, na universidade, têm aqueles que colam, às suas práticas algum rótulo BIO. E, se forem vinculados à psicologia, que essa psicologia também seja higiênica, seja para cuidar de algum rendimento físico, de alguma garantia de saúde corporal.

Que fique claro, portanto, que a Educação Física é uma disciplina da área da saúde, porém, isso tem uma história, tem um sentido, que vem dos conceitos fundantes

³ Soares, Carmen. Educação Física: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

da chamada Modernidade, de mais de cinco séculos. A Educação Física não cuida de pessoas, mas dos corpos das pessoas, segundo esses conceitos, corpos que precisam de saúde física, que da saúde espiritual e racional cuidam outras disciplinas, na verdade, todas as outras.

E, diante disso, que futuro teria, então a Educação Física? Um deles está claro: ser cada vez mais submissa, mais subalterna, assumindo seu personagem: a Educação Física é corpo, para educar corpos. Uma espécie de má-fé, no sentido dado a esse termo por Sartre (O ser e o nada). Poderia, de má-fé, isto é, representando aquilo que não é, viver em paz. Tal como lobos não dominantes que se dobram ao macho dominante da matilha e é deixado em paz por ele, porém, sem terem direito às fêmeas daquela comunidade. O outro sentido, um pouco menos claro, é o de afirmar que as pessoas não têm corpo, mas que elas são corpo. O de dizer que a Educação Física não educa os corpos das pessoas, mas sim que educa pessoas. E, se temos que ser saudáveis, que essa saúde não seja um atributo dos corpos das pessoas, mas sim que seja um atributo da pessoa toda. Afirmar esse sentido para a Educação Física não lhe daria garantias de sobrevivência; seria uma insubordinação, quase uma heresia. Sim, porque tratar-se-ia de educar as pessoas para a vida neste mundo, e não para um outro mundo qualquer, apesar de eterno. Há uma vida que começa na concepção, fruto do sexo, quem sabe do amor, e termina na morte. Um tempo que, marcado pela morte, dá sentido aos nossos projetos, porque finito. E é para viver essa vida que temos que educar as pessoas, essa vida que é corporal, porque não há, neste mundo, qualquer manifestação possível que não seja corporal. Para viver é preciso ser corpo, é preciso ser encarnado.

Aqui sim, podemos encontrar um elo com a saúde: ser corpo, por ser vivo, e negar tal condição pode degradar a saúde. Porque, ser saudável é assumir aquilo que somos. Uma mulher magra, se insistir em afirmar que é gorda, pode adoecer e morrer de anorexia. Negar aquilo que somos produz a doença. Portanto, educar as pessoas para assumirem o que são, para viverem corporalmente, é fator de saúde. Porém, saúde num outro conceito, saúde que se confunde com ética, com cidadania, com democracia.

As sociedades humanas, especialmente aquelas acolhidas sob o manto da Modernidade, não convivem com liberdades agregadas ao sexo, à diversão, à festa, à sensualidade dos banhos, da nudez, sequer ao amor. Não se trata, portanto, de discutir somente uma outra Educação Física, mas uma outra sociedade, um outro mundo, um possível mundo melhor, uma forma sustentável de viver.

Bibliografia:

Este texto apoiou-se em alguns livros de referência.

Dussel, Enrique. *Ética da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Foucault, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

Freire, João Batista. *De corpo e alma*. São Paulo: Summus, 1991.

Perrot, Michelle. *História da vida privada, volume 4*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Sartre, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Soares, Carmen. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Suraya Cristina Darido

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física possui um vasto conteúdo formado pelas diversas manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo dos anos, entre eles os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, as ginásticas e as lutas. Este conjunto de práticas tem sido chamado de cultura corporal de movimento, ou cultura corporal, ou cultura de movimento, entre outros. Por se tratar de um conjunto de saberes diversificado e riquíssimo, existe uma enorme importância em transmiti-lo nas aulas de Educação Física escolar. É como afirma FORQUIN (1993, p.10), o conteúdo que se transmite na Educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos e essa produção pode ser denominada perfeitamente de cultura, na Educação Física de cultura corporal.

Muitos professores de Educação Física mantêm-se ainda influenciados pela concepção esportivista e continuam restringindo as aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, basquetebol, voleibol e futebol. Não bastasse este fato, é muito comum que estes conteúdos esportivos sejam transmitidos superficialmente, apenas na ótica do saber fazer, ou seja, na dimensão procedimental, o que acaba ocasionando a falta de aprofundamento dos conteúdos propostos para a Educação Física na escola.

Nas outras disciplinas escolares, foi construída ao longo da história uma seqüência de conteúdos a serem transmitidos na escola. Essa seqüência, em geral, está presente no livro didático que chega até as mãos dos professores de escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do governo federal.

Quando se considera a produção bibliográfica específica da Educação Física verifica-se que existem pouquíssimos trabalhos que se dedicaram a estudar ou apontar uma possível sistematização de conteúdos escolares. É preciso, nesse momento definirmos o que entendemos por sistematização dos conteúdos. Nesse caso a busca é por identificar quais conteúdos deveriam compor o 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º ano, e assim por diante, em cada bimestre, selecionando e identificando a seqüência a ser ensinada.

Em geral, os professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio não costumam utilizar livros em suas práticas pedagógicas, porque entendem a Educação Física exclusivamente na perspectiva do saber fazer, desconsiderando o que Zabala (1998) denomina de dimensões conceituais e atitudinais dos conteúdos.

Será realmente uma necessidade construir uma sistematização de conteúdos para a Educação Física na escola? Por que as outras disciplinas/componentes curriculares dispõem dessa organização, será uma necessidade para a Educação Física? Será que as diferenças entre os contextos e as experiências dos alunos em relação às práticas corporais são tão intensas que não é possível estabelecer uma seqüência única para todo o país? Haverá vantagens em se estabelecer uma seqüência única? Quais seriam? A sistematização dos conteúdos pode servir de apoio às ações dos professores de Educação Física em situações de aula? Em outras palavras, a sistematização dos conteúdos pode auxiliar o professor de Educação Física a melhorar a qualidade de suas aulas? É possível na perspectiva das propostas renovadoras conceber uma proposta de sistematização única para o país? Como seria e quais as suas características?

Evidentemente, essas questões são muito amplas e não teríamos condições de responder a todas elas. Assim, a princípio, teremos como objetivo, apontar algumas reflexões sobre a sistematização dos conteúdos para o componente curricular Educação Física. Os primeiros estudos/propostas sobre sistematização dos conteúdos começam a surgir na Educação Física, como por exemplo, FREIRE e SCAGLIA (2003), ROSÁRIO, DARIDO, (2005), IMPOLCETTO et al.,(2006), ROSÁRIO (2006) e GONZALES, (2006) e PALMA et al. (2008), para citar alguns.

Estes estudos têm linhas de investigação bastante diferentes. O primeiro grupo composto pelos trabalhos de ROSARIO, DARIDO (2005) e IMPOLCETTO et al. (2006), buscaram levantar informações sobre como os professores de Educação Física experientes pensam e/ou realizam o processo de sistematização dos conteúdos. Em outras palavras, buscaram extrair da experiência docente informações/conhecimentos sobre a sistematização dos conteúdos.

Em outra linha de pesquisa, GONZALEZ (2006) buscou compreender as implicações da implementação e avaliação de uma proposta de sistematização para a Educação Física escolar. Já FREIRE e SCAGLIA (2003) e PALMA et al. (2008) elencam propostas de sistematização e ROSARIO (2006) buscou identificar alguns

princípios para a sistematização de conteúdos a partir da análise dos livros didáticos das disciplinas de História e Ciências.

FREIRE, SCAGLIA (2003), a partir da experiência pessoal, apresentam temas a serem utilizados na organização do currículo do ensino infantil e fundamental. A organização é orientada pelos temas, que são conjuntos ou categorias de conteúdos da Educação Física. Ou seja, os temas não são atividades específicas, mas sim, categorias de atividades, e são formados por diversos conteúdos, como exemplo: jogos simbólicos, brincadeiras populares, lutas simples. São os temas que os autores aplicam em uma determinada série e não em outra. São eles que estão preenchendo temporalmente o currículo (FREIRE e SCAGLIA, 2003, p. 38-40).

Sobre o tema da organização curricular PALMA et al. (2008), por exemplo, afirmam que, frequentemente, os professores enfrentam dificuldades em sistematizar os conteúdos. Com dúvidas sobre quando ensinar, o que ensinar e para que ensinar, em cada uma das séries. Em suas propostas para sistematização dos conteúdos, fazem opção por uma abordagem que se aproxima mais do conceito de motricidade humana, com isso, propõem alguns núcleos de concentração dos conteúdos, tais como: o movimento em construção e estruturação; o movimento nas manifestações lúdicas e esportivas; o movimento em expressão e ritmo; e o movimento e a saúde.

Em outra linha de estudo o trabalho de ROSARIO (2006) teve como objetivo levantar princípios básicos sobre como a Educação Física na escola pode organizar os seus conteúdos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, analisando as coleções de livros didáticos das disciplinas escolares de História e Ciências.

O objetivo do estudo de ROSARIO, DARIDO foi investigar como professores experientes sistematizam os conteúdos da Educação Física nas aulas que ministram de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. As informações foram obtidas por meio de entrevista semi-estruturada, orientada por um roteiro de questões, com 6 professores de Educação Física experientes. Os resultados apontaram que os professores sistematizam os conteúdos no decorrer do ano nos bimestres, mas não fazem modificações na seqüência de ano para ano. A ordem utilizada na 5ª série é a mesma encontrada em todas as outras. De acordo com os docentes, o que varia de 5ª à 8ª séries não são os conteúdos, mas o grau de profundidade com que eles são tratados. As atividades, com o passar dos anos, vão se aproximando cada vez mais do que é verificado nos esportes de alto rendimento, aumentando gradativamente a complexidade técnica e tática.

Como foi observado na pesquisa parece faltar aos professores mais elementos para refletirem sobre a sistematização dos conteúdos, sobretudo pensando numa Educação Física voltada a formação do cidadão crítico, que inclua as dimensões atitudinais e conceituais nos seus planos de trabalho.

IMPOLCETTO et al. (2006), consideram que a produção teórica da Educação Física ainda não apresenta subsídios para a sistematização efetiva de seus conteúdos, assim propõe como objetivo da pesquisa verificar qual a concepção de alguns docentes do Ensino Superior sobre a sistematização dos conteúdos no Ensino Fundamental e Médio. Para atingir tal objetivo foram enviados questionários a professores das modalidades futebol, basquetebol, voleibol, handebol, esportes aquáticos, esportes de aventura, ginástica, dança, práticas corporais alternativas, jogos e brincadeiras e capoeira. Os resultados indicam que grande parte dos professores tem dificuldade para pensar a sistematização de conteúdos. Verificou-se que a maioria indica uma sistematização baseada principalmente nos conteúdos procedimentais. Não obstante, alguns dos professores apontam também os conteúdos conceituais relativos ao ensino do histórico e regras das modalidades e os atitudinais ligados ao desenvolvimento de valores.

GONZALEZ (2006) incentivou um grupo de professores com o qual, de forma regular, discutia suas práticas profissionais e desenvolvia um projeto curricular guia para a Educação Física na escola. Os resultados mostraram que a identificação de uma sistematização de conteúdos para o esporte propiciou maior seriedade e comprometimento dos professores, fortalecimento da identidade docente; aumento da inclusão e da apreciação das aulas pelos alunos; diminuição da resistência dos alunos às novas formas de trabalho, sobretudo, em função da convicção do professor sobre a pertinência da sua proposta.

De modo geral, os resultados dos estudos já elaborados identificam dificuldades dos professores quanto a sistematização dos conteúdos, sobretudo considerando as dimensões procedimental, conceitual e atitudinal dos conteúdos e um aumento gradativo da qualidade de ensino quando os atores escolares são chamados a refletirem sobre o processo de sistematização na escola.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e Ação no Magistério).

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONZÁLES, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (org). **O fenômeno esportivo**: ensaios críticos-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006. p.69-109.

IMPOLCETTO, F. M., THOMMAZO, A. DI, BONFA, A. C., Barroso, A., FONTALVA, G., RODRIGUES, H. A., TERRA, J., IORIO, L., VENÂNCIO, L., SOUZA JUNIOR, O., GASPARI, T. C., MACIEL, V., DARIDO, S. C. Educação Física no ensino fundamental e médio: a sistematização de conteúdos na perspectiva de docentes universitários. **Revista Mackenzie**. , v.6, p.89 - 109, 2007.

PALMA, A. P. T. V. et al. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil e fundamental. Londrina: Eduel, 2008. p.27-45.

ROSÁRIO, L. F. R. **A educação física na escola e suas interfaces com os conteúdos de história e ciências nos livros escolares**. 2006. 92f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista-Campus Rio Claro, Rio Claro, 2006.

ROSARIO, L. F., DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz** (Rio Claro). , v.11, p.151 - 162, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LUTAS E ARTES MARCIAIS NA ESCOLA: QUESTÕES INSÓLITAS

Walter Roberto Correia.
Escola de Educação Física e Esporte da USP.
Departamento de Pedagogia do Movimento Humano.

RESUMO

O presente ensaio tem por objetivo problematizar o significado dos temas Lutas e Artes Marciais junto ao processo de sistematização das intenções educativas no componente curricular Educação Física na Educação Básica. Considerando as sinalizações das Políticas Públicas de Educação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Propostas Curriculares Estaduais para inclusão das Lutas e Artes marciais como objetos de estudo na escola, se faz necessário a emergência de questões de natureza metodológica que subsidiem sua configuração como conhecimento escolar. Partindo da premissa de que as Lutas, as Artes Marciais e as Modalidades Esportivas de Combate implicam práticas sociais com linguagens, conteúdos e lógicas distintas e, desta forma, nem sempre em consonância com os propósitos mais essenciais da educação escolar, lançamos a proposição de uma reflexão impertinente na perspectiva de uma reconfiguração dessas manifestações face aos ditames dos imperativos didáticos e pedagógicos da escolarização.

Com o advento da Lei Federal nº 9696/98 (Lei de Regulamentação da Profissão Educação Física) a Educação Física se eleva ao status de profissão regulamentada, provendo seus profissionais de prerrogativas e compromissos sociais junto aos mais diferentes âmbitos da sociedade contemporânea. Compreendida como prática social e/ou profissão academicamente orientada, essa por sua vez, expande sua proeminência a partir de um pressuposto saber, ampliando as reivindicações corporativas em relação à legitimação de poderes sobre a então denominada cultura corporal de movimento.

Esse fato desencadeia um conjunto de movimentos sociais de natureza ambivalente, paradoxal e contraditória, uma vez que se estabelece uma disputa pela legitimidade no controle e no desenvolvimento das práticas corporais. Nesse contexto, podemos situar múltiplos atores sociais vinculados às manifestações provenientes do Esporte, da Dança, do Lazer e da Recreação, da Ginástica e, sobretudo, das Lutas, das Artes Marciais e das Modalidades Esportivas de Combate (L/AM/MEC).

Profissionais da Educação Física sinalizavam para a necessidade dessas áreas se subordinarem aos seus ditames, uma vez que essa mesma detinha não apenas um “suposto saber soberano” (científico/técnico), mas um processo de mais consistente de formação sistematizada, tanto inicial como permanente. Também nessa direção, os

argumentos incidiam sobre a percepção que os interlocutores da Educação Física por meio do seu Conselho Profissional poderiam garantir práticas e programas de atividade física ou educação corporal de melhor qualidade, a partir de uma supervisão e de uma fiscalização da atividade profissional.

Em contraposição, os profissionais não graduados historicamente inseridos no processo de desenvolvimento dessas áreas, buscavam amparo jurídico para a preservação de seus direitos, o que conseqüentemente implicou e segue implicando, embates jurídicos de grande expressão. Nessa conjuntura, coube o destaque controvertido de polarização entre profissionais da Educação Física com os representantes das Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate.

As Lutas e as Artes Marciais se constituem num amplo espectro de manifestações culturais, com características muito diversas entre si. Atualmente, encontramos programas relacionados com esse universo nas mais diferentes instâncias da vida social. Clubes, academias, escolas, empresas, associações, entidades filantrópicas, ligas, associações, federações e confederações (locais, regionais, nacionais, internacionais ou globais) são exemplos patentes da inserção significativa dessas práticas no mundo contemporâneo.

No âmbito econômico, encontramos uma dinâmica que inclui toda uma indústria e comércio de materiais especializados, sites, revistas, propagandas, eventos e tecnologias, o que dessa forma, expressa a magnitude desses fenômenos. Desta forma, as manifestações relacionadas às L/AM/MEC vão paulatinamente deixando para trás o território do “exótico”, “excêntrico” e “inusitado”, para definitivamente, estarem submetidas ao processo de configuração social própria como um fenômeno da modernidade.

Assim, o processo de propagação e diversificação dessas manifestações antropológicas alcança o status e o reconhecimento das políticas públicas como objeto de intervenção dada sua expansão e relevância como objetivações socioculturais da contemporaneidade.

Como elucidação dessa assertiva, identificamos a proposição da inclusão das L/AM/MEC nas atuais políticas de Esporte, Lazer, Turismo, Cultura e, com especial destaque a da Educação. Desta maneira, o Poder Público “reconhece” com vistas para uma pretensa “legitimação” dessas práticas como demandas sociais relevantes do ponto de vista da cidadania. Como dados indicativos dessa magnitude, temos as L/AM/MEC como objetos e meios educativos prescritos e sistematizados nas Propostas Oficiais de

Estado, como por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1997), na Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO/SE, CENP, 2008) ou mesmo em abordagens de ensino específicas (SOARES et. al., 1992). Ainda nesse sentido, cabe a sinalização da presença dessas manifestações culturais no sistema universitário mediante a oferta de programas de atividade física destinados aos universitários ou, também, na configuração de disciplinas integrantes dos cursos de Educação Física e Esporte (DEL VECCHIO; FRANCHINI 2006).

Sendo assim, as questões insólitas para o ensejo de discussões pertinentes a partir dos dados provenientes do atual quadro das políticas públicas de Educação, Educação Física e Esporte são:

- ✚ Em que medida os propositores das atuais políticas de Educação, Cultura, Esporte e Lazer “ancoram” suas concepções nas esferas do senso comum?
- ✚ Qual é a concepção de Lutas ou Artes Marciais que prevalece no ideário dos legisladores que propõem dispositivos legais para regulamentar as propostas do Poder Público em relação às diferentes políticas sociais?
- ✚ Em que medida a produção acadêmica nacional da Educação Física/Esporte oferecem subsídios para uma melhor compreensão e uma apropriada inserção das L/AM/MEC no âmbito das Políticas Públicas de Educação e Cultura?

A elaboração das questões acima mencionadas não se esgota no presente ensaio, todavia, a elaboração das mesmas tem a pretensão de estimular uma discussão no contexto das políticas educacionais. Também entendemos que essas proposições podem subsidiar uma melhor adequação da temática junto aos processos curriculares de formação de licenciandos e bacharelados em Educação Física e Esporte.

Do ponto de vista do senso comum, afirmações como as L/AM/MEC são milenares; provenientes do oriente; possuem filosofia; geram saúde; disciplinam as pessoas; pregam uma cultura da paz e implicam formas eficazes de defesa e proteção da vida; no nosso entendimento, são constituídas por pretensões generalizantes, que não se confirmam no campo da práxis social. Podemos explorar essas representações a partir da indagação impertinente sobre o significado dos termos “saúde”, “disciplina”, “filosofia” e “proteção da vida”.

Se considerarmos que a “Saúde Humana” não se circunscreve apenas na perspectiva da ausência da dor ou da doença e, sobretudo, não se desenvolve unicamente por intermédio de programas de atividade física ou de uma decisão ou preferência individual, consideramos que uma proposição dessa natureza é infundada e composta por uma conotação ingênua e reducionista. No que tange as promessas de disciplina do comportamento humano, temos nesse caso, uma evidente simplificação da complexidade das dimensões emotivas, cognitivas, afetivas e sociais dos seres humanos.

Em relação ao apelo que as L/AM/MEC representam formas e práticas que favorecem a elaboração de uma cultura de não violência, essa afirmação carece de investigações e evidências mais patentes e rigorosas, até mesmo porque, dificilmente uma obediência para com os rituais específicos de certas modalidades ou técnicas de combates, substituiriam as mediações a serem feitas a partir da autonomia de cada sujeito ou cidadão. A conduta ética pela paz, em última análise, é um processo de elaboração individual/coletiva das diferentes subjetividades/objetividades em determinado contexto histórico/social frente às múltiplas faces e configurações do fenômeno humano denominado violência.

Dando prosseguimento em nosso posicionamento insolente, do ponto de vista histórico não estamos autorizados a considerar que a existência das múltiplas formas de utilização dos saberes corporais relacionados à metáfora da “guerra” ou dos “conflitos humanos” perpassam na sua maioria uma temporalidade milenar. Podemos com relativa facilidade destacar sistemas e artes de combate elaboradas no século XX no mundo ocidental. Nessa questão, cabe também uma discussão densa e, não raramente, imprecisa sobre as diferenças, sobre os limites e as especificidades do que aqui denominamos de Lutas, Artes Marciais, Modalidades Esportivas de Combate, Defesa Pessoal ou Técnica de Combate.

Ainda sob esse esforço indagador e especulativo, argüiremos acerca da propriedade, ou não, em associar o conceito “Filosofia” em relação aos conteúdos constitutivos das diferentes manifestações de L/AM/MEC. Poderíamos conferir para as diversas e díspares condutas, éticas, princípios e preferências comportamentais o “status de filosofia” das práticas de combate? O que caracteriza um pensamento ou um sistema filosófico? Ainda nessa direção, se uma prática não tivesse um sistema filosófico de suporte, seu valor sociocultural necessitaria ser depreciado?

Portanto, nossa premissa é a de que nem todas as L/AM/MEC são saudáveis em si ou per si; nem todas são milenares; nem todas dispõem de filosofias de suporte; nem

todas representam técnicas indiscutivelmente eficazes para atual cenário de violência e insegurança social. Talvez seja pertinente provocar uma reflexão ainda no domínio do senso comum, chamando atenção para o fato que essas manifestações não poderiam ser devidamente compreendidas apenas com conhecimentos oriundos das chamadas áreas de “conhecimento básico” ou de suporte, ou seja, com elementos da Anatomia, Fisiologia do Exercício, Biomecânica ou Comportamento Motor. Acreditamos que seja dispensável destacar que essas mesmas áreas ou conhecimentos disponibilizam importantes fundamentos para um amplo entendimento dessas práticas corporais, mas como indicamos anteriormente, a complexidade dessas mesmas não admitem simplificações ou reducionismos, inclusive do viés sociocultural.

Ainda no âmbito de uma discussão insolente, na perspectiva da produção do conhecimento acadêmico, Correia e Franchini (2009) após um levantamento dos periódicos científicos (nacionais) da área de Educação Física, sublinham que no período de 1998 e 2008, dentre os 2561 artigos publicados, apenas 75 (2,93%) tratavam de L/AM/MEC. Nesse estudo, foi possível constatar o predomínio de investigações na área de Biodinâmica (40%), seguidos pelos Estudos Socioculturais do Movimento Humano (32%) e Comportamento Motor (8%). Os estudos de caráter mais aplicado, isto é, Pedagogia do Movimento Humano (10,7%), Treinamento Esportivo (8%), Administração Esportiva (1,3%) e Adaptação do Movimento Humano (nenhum artigo produzido), mesmo quando somados totalizaram apenas 20% dos trabalhos.

Diante destes dados podemos iniciar um debate, problematizando se estamos, ou não, diante de uma evidente carência de produção acadêmica sobre essas atividades, especialmente aquelas de caráter aplicado, além de uma necessidade de ampliação do espectro de manifestações a serem estudadas, bem como uma demanda premente de investimentos em pesquisas de natureza inter e multidisciplinares sobre essa temática. Também se faz necessário o destaque para uma escassez de conhecimentos aplicados, muito provavelmente, por uma não consensualidade sobre a especificidade da área de Educação Física, o que por sua vez, pode ensejar “distorções” ou “sintomas” deletérios para seu próprio desenvolvimento do ponto de vista dos saberes necessários para uma intervenção profissional pertinente (BRESSAN, 1979).

Portanto, entendemos que um longo e necessário processo de apropriação deve ser elaborado pelos protagonistas da Educação Física e da Cultura em relação ao universo das L/AM/MEC, de forma a propiciar uma aproximação acadêmica e profissional que implique um suporte para as prescrições das atuais e vindouras

Políticas Públicas de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Demandamos na atualidade por elementos teóricos e práticos mais consistentes e coerentes para uma imperiosa transformação/transposição didática, uma vez que essas práticas corporais não foram configuradas a partir das premissas da educação escolar e, não menos relevante, para as demandas de crescimento e desenvolvimento das infâncias, das adolescências, das adultescências e dos envelhecimentos. Assim, talvez possamos diminuir nossa ignorância – superando o senso comum - sobre essas manifestações e dar um tratamento mais responsável e menos demagógico/caricato para essas importantes objetivações culturais que compõem o patrimônio universal expresso pela cultura e, sobretudo, explorá-las como elementos indispensáveis ao desenvolvimento humano.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BRESSAN, E.S. 2001: The profession is dead – was it murder or suicide? **Quest**, Champaign, v.31, n.1, p.77-82, 1979.

CORREIA, W.R; FRANCHINI, E. Produção Acadêmica em Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate. **Revista Motriz**, V.15, Nº2, suplemento, p.113, 2009.

DEL'VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo de educação física. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, v. 1, p. 99-108.

SÃO PAULO (ESTADO) **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SE/CENP, 2008.

O *HABITUS* E A PRÁTICA DE ARTES MARCIAIS: INDÍCIOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL DAS LUTAS ORIENTAIS NO BRASIL¹²

Alexandre Janotta Drigo – Faculdade de Americana/ UNESP – Rio Claro

RESUMO

Este texto se apresenta como a parte escrita de uma das palestras apresentadas na Mesa-redonda intitulada: “*As Lutas: significados, princípios e relações com o campo da Motricidade Humana*”, apresentada no IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana/ III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar. Teve como objetivo, partindo de produções bibliográficas desenvolvidas na minha trajetória acadêmica pregressa, buscar indícios da constituição de um *habitus* da prática de lutas orientais no Brasil, mais especificamente o judô, jiu-jitsu, caratê, aikido, e kung-fu (whushu), utilizando como referencial os estudos de Pierre Bourdieu. Identificou-se como apontamentos que as lutas orientais foram introduzidas no Brasil através dos imigrantes, principalmente os japoneses, e se desenvolveram em um modelo de *escolas de ofício*, caracterizado pela transmissão de conhecimentos ser feita, primordialmente, numa relação de mestre-discípulo e de tradição oral. Também se observaram, como indícios da composição de um *habitus* dos praticantes, aspectos referentes ao simbolismo expresso na hierarquização por faixas; no autoritarismo presente por parte dos instrutores nas sessões de treinamento; e no interesse por questões relativas ao desempenho atlético por parte dos lutadores com sucesso competitivo em detrimento da exacerbação dos aspectos tradicionais e da “filosofia” das artes marciais pelos lutadores sem expressão competitiva.

Palavras-chaves: Lutas orientais, *habitus*, comportamento profissional.

INTRODUÇÃO

As lutas, de uma forma geral, incluindo as artes marciais e esportes de combate, sempre foram tratadas no imaginário coletivo como práticas mistificadas, com significados ocultos, e cujos praticantes possuem um “estado de espírito” elevado e repleto de sabedoria. Esta representação é reforçada pelas diversas mídias, sendo tema de incontáveis filmes, sejam como assunto principal ou como cenas de disputas e sobreposição de forças.

Tal imaginário atinge não só o senso-comum de leigos, como também se apresenta nas concepções dos agentes do próprio espaço social das lutas. Sob esta ótica, ao apresentar um texto para a mesa redonda intitulada: “*As Lutas: significados, princípios e*

¹ Este ensaio é proveniente do aprofundamento de questões apontadas na minha Tese de Doutorado, sobre a constituição do espaço social das lutas no Brasil (DRIGO, 2007).

² Agradecimento especial à Profa. Dda. Juliana Cesana, pelo auxílio na confecção deste texto.

relações com o campo da Motricidade Humana”, preocupei-me em abordar questões da sua construção social, enfocando a cultura e o *habitus* da prática de instrutores, lutadores e atletas.

Esta compreensão está relacionada ao entendimento pessoal de que as questões referentes à *Motricidade Humana* estão inseridas no viés das disciplinas de Humanidades relacionadas à Educação Física, entretanto reconheço que leitores mais ortodoxos da Teoria da Motricidade Humana, de Manuel Sérgio, poderão entender as minhas proposições como reducionismo. Mas mesmo nestes casos, espero que o presente possa contribuir para o entendimento de parte do *estado da arte* que configura as lutas orientais no Brasil.

Convém lembrar que, apesar das diferenças existentes entre as definições de lutas, artes marciais e esportes de combate, estarei, no contexto desta palestra, simplificando esta terminologia no âmbito das lutas orientais, – na origem ou influência – que formam o escopo principal de minhas pesquisas.

OBJETIVO

O objetivo deste ensaio foi de abordar, de forma sucinta, as produções bibliográficas desenvolvidas na minha trajetória acadêmica pregressa, sendo que parte dela se coaduna com o tema especificado desta mesa redonda. Tais produções, constituídas principalmente por publicações, resumos e orientações de monografias de conclusão de curso, permitiram:

- A constituição de um pequeno acervo que possibilite o desenvolvimento de algumas idéias sobre o comportamento do profissional nas lutas orientais;
- Identificar a constituição de um *habitus* da prática de lutas orientais;
- Indicar elementos de análise para uma tentativa de conceituação do espaço social das lutas orientais no Brasil.

Para tanto, buscou-se fazer uma incursão no pensamento de Pierre Bourdieu, que servirá de referência para as questões de caráter sócio-culturais (estrutura) e de *habitus* (comportamento).

METODOLOGIA

O presente trabalho foi elaborado na perspectiva da autobiografia que, concordando com Sousa (1998), busca reconstruir as histórias de formação pela via escrita através da história oral com o objetivo de auto-revelação e considerando os fatores motivacionais que geraram as reflexões. Desta forma, este trabalho direciona-se na tentativa

de concatenar alguns achados de pesquisas anteriores com o entendimento social aproximado das lutas orientais em relação à prática profissional da Educação Física.

As produções anteriores que permitiram esta reflexão são oriundas de produção e orientações de monografias de conclusão de curso (UNESP/RC) e trabalhos próprios. No caso das orientações de monografias, vale ressaltar que estas foram provenientes de alunos do curso de Educação Física da UNESP – Rio Claro (bacharelado e licenciatura), sendo seus autores: Takano (2001); Novaes (2002); Tavares Jr. (2003); Baungartner (2005); e Costa (2005). Os trabalhos serão apresentados ou por ordem cronológica, ou por proximidade de assunto e de forma condensada, permitindo introduzir uma análise da construção preliminar da idéia da organização artesanal das características culturais que engendram o espaço social das lutas orientais no Brasil.

Referencial de Análise

Compor com a idéia de Bourdieu (1989), que define campo como sendo o espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas, foi um *insight* da análise sobre o entendimento da cultura das lutas, como se elas se comportassem como a *Teoria de Campo*, definida pelo autor. Apesar de que, neste momento, seja impossível admitir conceitualmente que as lutas orientais se configurem como um *campo ou sub-campo* devido à falta de estudos que permitam esta definição nos moldes de Bourdieu, a identificação do *habitus* pode ser assimilada neste estudo como proposta de análise cultural e início de uma delimitação da *Teoria de Campo* para a área de lutas orientais. Por este motivo, utilizarei o termo *espaço social* em lugar de *campo* como uma forma de evitar possíveis distorções na concepção da citada Teoria.

Entretanto, a título de conceituação (pois está intimamente ligada à idéia de *habitus*), compreendo que seja necessário elucidar que o *campo*, deve ser entendido enquanto espaço objetivo de um jogo, um lugar de luta onde se manifestam e se definem as relações de poder. No interior de cada campo estão reservados espaços para os dominantes (aqueles que possuem um máximo de capital social) e para os dominados (ausência do capital específico que define o campo). Assim, a estrutura de um campo tende a se definir pela conservação ou subversão da estrutura de distribuição do capital específico (conhecimento da história e de seus conteúdos). Adjacente ao campo, tem-se a idéia de *habitus* que se apresenta como disposição estável para se operar numa determinada direção; através da repetição, conseqüentemente, cria-se certa naturalidade entre sujeito e objeto dando o sentido de que o hábito se tornava uma segunda dimensão do homem, o que efetivamente assegurava a

realização da ação. Pode-se considerar o *habitus* como aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou de modo durável no corpo sob a forma de disposições permanentes (BOURDIEU, 1989).

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE AS LUTAS: DESVELANDO ESTRUTURAS

A origem desta análise advém da monografia intitulada a “**História do judô no Brasil: A participação dos *senseis* Uadi Mubarac (8° Dan) e Luis Tambucci (9° dan)**”(DRIGO, 1998), que limitou-se a comparar os resultados obtidos nas entrevistas com dois ícones do judô brasileiro e a revisão da literatura sobre o assunto.

Através da análise de entrevistas e da revisão da literatura ficou claro que:

- A introdução do Judô no Brasil foi, realmente, fruto da imigração japonesa;
- Reafirma a constatação de Calleja (1979) sobre esta introdução ter sido feita sem muita estrutura e não possuir uma missão japonesa enviada para a divulgação do esporte no Brasil;
- Os imigrantes japoneses encontraram muitas dificuldades no Brasil, principalmente em relação à cultura e à língua, tornando as colônias em comunidades fechadas no interior das quais o Judô ficou retido durante muito tempo.
- Não são conhecidos, ainda hoje, dados sobre a estrutura real dos locais de prática nestas colônias.

A falta de documentação e estudos nesta área, levou ao entendimento de que a construção oral dos valores tornou-se a forma mais significativa para preservar a identidade do judô brasileiro. Fatores que não foram estudados, mas foram apontados pelos *senseis* chamaram especial atenção:

- A aproximação com outros imigrantes, principalmente os italianos permitiu a divulgação do judô para os não japoneses.
- O Judô e Jiu-jitsu eram muito próximos³: o *sensei* Mubarac, por exemplo, aponta que no início de sua vida esportiva ele não sabia a diferença entre as modalidades. Portanto, até o surgimento de regras específicas, e conseqüentemente a formação das federações no Brasil, os dois estilos se miscigenavam;
- Outra forma de se perceber a introdução do esporte no país é o fato dele não possuir um ponto de convergência, ou seja, não existem dados na literatura consultada, nem nas

³ Hoje estas modalidades são distintas e nem sempre convivem harmoniosamente.

entrevistas, que permitam afirmar qual foi realmente a localidade onde se enraizou e se difundiu o judô.

Por fim, através do trabalho foi possível compreender a escassez de estudos para determinar a História da introdução do judô no país, considerando que não existem muitos dados disponíveis na literatura sobre o assunto. Porém, indicou-se que a oralidade é o ponto principal em que se baseia a transmissão de conhecimentos da modalidade, oriundo dos senseis mais antigos, que passam para os mais novos. Não foi permitido à época tal entendimento, porém, com o amadurecimento e o aprofundamento dos estudos começou-se a traçar hoje possibilidades de entender as interações organizacionais que podem auxiliar na reconstrução do passado desta modalidade no Brasil.

A monografia de **Takano (2001)**, intitulada **“Normas de Conduta em Artes Marciais: Identificando alguns critérios pedagógicos no local de prática”**, é o primeiro trabalho de um grupo de orientados que promove a investigação da interação entre diferentes modalidades de artes marciais, no caso: o Judô, o Jiu-Jitsu, o Aikido, o Caratê e o Kung-fu, em relação aos comportamentos de seus praticantes e técnicos, leitura que possibilita entender alguns “valores” que, salvo melhor juízo, iniciam o entendimento de um *capital simbólico* presente nestas lutas.

O trabalho foi desenvolvido através de entrevistas com os instrutores/praticantes das artes marciais citadas, sobre os aspectos da conduta adequada no local/momento do treinamento, assim como sistemas disciplinadores (punições ou outros) e a sua posterior observação, *in locus*, pela autora.

Como resultados, apontam-se que as normas comuns citadas pelos instrutores/praticantes de todas as Artes Marciais foram as exigências de: um bom comportamento na sociedade; senso de responsabilidade; respeito ao professor (no caso técnico ou instrutor) e amigos (no caso, praticantes); silêncio; atenção na explicação; e vontade de aprender. Outros parâmetros apontados nos discursos, porém em menor escala, são a exacerbação da questão da disciplina e do treinamento, tratar o próximo com dignidade, ser esforçado, que tenha prazer no treinamento, ter higiene, atender quando solicitado, saudação antes e depois do treinamento, cooperação, humildade e dedicação. Está presente também, no discurso dos participantes, um ideal da prática sem muitas punições, com exceção ao Jiu-Jitsu, no qual, o instrutor estudado acredita que existem alunos que aprendem apenas a partir de punições. Apesar de todos os instrutores/praticantes terem vivenciado um ensinamento rigoroso e tradicional, não concordam com seus mestres pelas atitudes que são

inadequadas para o treinamento. Como exceção, novamente, o Jiu-Jitsu que acredita que com seus mestres rigorosos e com punições pode se ter bom treinamento.

Entretanto, quando foram observadas as sessões de treinamento *in locus*, foi observado que as punições são freqüentes, tanto para adultos como para crianças. Este fato sugere que o entendimento do processo pedagógico referido por esses instrutores/praticantes está atrelado a valores pessoais ou subjetivos, e que ao citar a *formação do caráter, o bom comportamento na sociedade, a arte marcial como complementar à família e a exigência de Humildade*, podem estar contribuindo com a manutenção de um autoritarismo por parte dos professores, instrutores ou técnicos, pois, corroborando com Mesquita (1994). Atitudes como exigências (*responsabilidade, cooperação, gratidão, humildade, concentração e dedicação, etc.*), podem, quando mal equacionadas, passar para o abuso autoritário, como a utilização de punições para se manter a ordem. Este autoritarismo pode ser notado também, fazendo com que seus alunos sigam uma crença, ou pelo misticismo, que muitas vezes é estranho à nossa cultura (MESQUITA, 1994), que é citado pelo professor de Kung-Fu entrevistado quando expõe que os alunos seguem seus professores pela religião, o Taoísmo, principal religião da Arte.

Enfim, o que este estudo apontou como considerações finais foram as observações de que alguns problemas apresentam-se decorrentes de uma estrutura tradicional que, oriunda de uma cultura rigorosa como a oriental, pode levar a excessos durante as aulas, contribuindo para um autoritarismo que pode tolher a educação para a liberdade e a democracia (Mesquita, 1994). O estudo também considerou a possibilidade de contribuição da Educação Física para com as Artes Marciais devido à introdução de novas formas de saber, extra-tatame, que possibilitem diminuir a utilização do modelo autoritário, através do conhecimento de outros modelos pedagógicos a serem inseridos na realidade das artes marciais. Esta aproximação poderia contribuir para a diminuição das crendices e misticismos possibilitando a formação de profissionais mais adequados para contribuir da melhor forma na nossa sociedade.

Através dos apontamentos de Takano (2001), começou-se a identificar os comportamentos de instrutores/praticantes pautados em modelos tradicionais de transmissão de conhecimento (orientais), nos quais predominam valores subjetivos e descontextualizados do desporto em si. A partir destes dados, porém, emergiram as inquietações sobre a cultura e o espaço social das lutas orientais no Brasil, que posteriormente apresentam-se em forma de análises mais profundas sob as óticas do artesanato (Rugiu, 1998) e espaço social e *Habitus* (Bourdieu, 1989).

Por fim, fica como destaque neste estudo a constatação de que instrutores de diferentes modalidades analisadas, e com diferentes países de origem, que tem em comum o fato de serem brasileiros, e com o lócus de atuação dentro do Brasil, possuem valores muito semelhantes. Descartaram-se, pois, os fatores geográficos e as barreiras culturais que diferenciam as modalidades em sua origem, resultando em uma prática comum, quer seja para as modalidades japonesas, quer seja para as chinesas.

O trabalho de Novaes (2002), intitulado “**Relações Hierárquicas Nas Artes Marciais Orientais: Estudo Comparativo entre a Arte Marcial Chinesa (Kung Fú - Wushu) e a Japonesa (Judô)**” foi uma Monografia que buscou investigar e comparar a natureza e as dimensões da relação entre os instrutores e alunos de duas artes marciais diferentes - o kung fú chinês e o judô japonês. Buscava também a compreensão da estrutura hierárquica e das relações de poder na cultura oriental, estabelecendo as diferenças existentes entre elas. Foram aplicados questionários específicos, para instrutores ou técnicos e praticantes, relativos aos valores mais importantes de sua prática, conhecimentos necessários à formação do instrutor e o papel da hierarquia em sua arte marcial, entre outras questões pertinentes ao tema.

O que interessou nas análises das categorias encontradas a partir das respostas dos alunos de wushu e judô, foi que houve uma afinidade na forma de pensar dos participantes das duas modalidades com poucas diferenças particulares. Entre os pontos que chamaram a atenção, está a veemência na afirmação de alguns aspectos, relativos ao real valor e função das artes marciais na vida dos participantes e seu papel social. Na ocasião do desenvolvimento deste trabalho, não foi observado que a idéia de Bourdieu, de espaço social e *habitus*, caberia nos apontamentos dados pelos alunos, além de apresentar uma possível interpretação da *illusio*⁴, que está atrelado ao que foi encontrado nas respostas dos questionários. As categorias do respeito e disciplina foram as de maior destaque, recebendo menções até mesmo em questões não específicas.

Porém, no momento da análise, Novais (2002) entendeu que ambas modalidades apresentaram uma postura acrítica gerada pelo que denominou de “*pseudo-educação*”, que constituiria um contra-senso para a sociedade atual, já que esta se encontra cada vez mais carente de homens, cidadãos dotados de senso crítico, desvoltos em sua busca de conhecimento e com capacidade de encontrar soluções criativas aos problemas. Entende-se hoje que estas manifestações poderiam ser compreendidas à luz de uma leitura

⁴ O termo *illusio*, na compreensão de PAIVA (2003), remete à idéia de investimento, interesse e crença, podendo ser entendida como a *crença compartilhada* que efetiva o pertencimento a um *campo* (espaço social).

pela escola de ofício (artesanato). Esta reflexão parece ser mais verossímil quando Novaes (2002) reflete que:

“O status atribuído ao sifu (“mestre de whushu”) e ao sensei pela sociedade não sofre verificação em seu merecimento e validade, pois sua autoridade se exerce por uma gestão diretiva e não participativa, aonde suas ações se revestem de misticismo (que também contribui para manter a crença em sua legitimidade) e desígnios insondáveis, como se só o “mestre” tivesse acesso a um conhecimento oculto, o que garante suas “faculdades mágicas”, atributo definido por Weber como prerrogativa da dominação carismática, mas que também se utiliza da força do hábito para se valer da dominação tradicional.” (p.45)

E continua:

“Outro ponto merecedor de destaque é o grande pragmatismo imbuído na forma de pensar dos alunos que leva a reflexão do papel social deste educador, em que sua aptidão atlética parece suprir o acervo de competências e conhecimentos necessários à formação do professor. Quando questionados sobre os conhecimentos teórico/práticos que julgavam de valor na prática de sua arte marcial e o que seria preciso para que se tornassem instrutores, ficou claro que o domínio performático da técnica de luta era o mais importante.” (p.45)

Novaes (2002) esperava que a regulamentação da profissão Educação Física contribuísse para uma melhoria na qualidade dos serviços prestados em artes marciais. Com outros olhares, estava entre o ofício do artesão e a profissionalização.

O aspecto que mais se destacou na ótica do autor foi relativo à hierarquia, sendo que ele observou a existência de um autoritarismo explícito, arraigado na estrutura hierárquica e na figura do mestre, o mais graduado, cuja influência da dominação se estende para além do estabelecimento de ensino. Embora este fato seja estranho aos modelos pedagógicos da sociedade atual, encontram-se traços desta realidade nos apontamentos de Rugiu (1998), que explicam esta relação entre mestre/discípulo.

Este é o grande ponto de re-interpretação do texto de Novaes (2002), sendo que adquire, desta forma, uma leitura extremamente valiosa para o entendimento, a partir da compreensão **de que apesar da distância cultural entre o Japão e China, apesar do isolamento geográfico destas culturas no Brasil, as dimensões da escola de ofício são presentes e idênticas nas duas modalidades, e, apesar de Rugiu (1998) apresentar suas análises em relação ao artesanato europeu, o caminho do mestre artesão parece ter reflexos pedagógicos independente de fronteiras e de certa forma inatos ao desenvolvimento social.**

Neste ponto, apresentam-se, concomitantemente, duas produções com tema semelhante: um artigo de **Drigo e Cesana (2002)**, intitulado “**As Percepções dos Profissionais de Educação Física em relação ao judô: reflexões das suas simbologias**, e uma monografia de **Baungartner (2005)**, intitulado “**Reflexões sobre o Judô: em questão o símbolo faixa preta**”, sendo que, ambos os textos investigam a questão do simbolismo da faixa preta no judô (que posteriormente pode ser entendido como um capital específico para o espaço social da lutas). Baungartner (2005) se preocupou com a aplicação, dentro do espaço social do desporto, das reflexões a respeito do simbolismo da faixa-preta, ao passo que Drigo e Cesana (2002) investigaram sobre o simbolismo que a faixa-preta exerce com profissionais e estudantes de Educação Física.

Neste ensaio constatou-se pelos discursos dos participantes que, mesmo para um público relacionado com a profissão Educação Física (não praticante de judô), a faixa preta dá mais seriedade às atividades de lutas, e que a maioria das pessoas manteriam distância das atividades propostas por uma pessoa trajada com vestimentas de lutador (quimono). Desta forma, foi possível evidenciar a necessidade de se intensificarem as relações entre o judô e a Educação Física, no âmbito profissional, pois, a faixa preta apresenta um simbolismo muito poderoso mesmo para pessoas formadas em Educação Física, sendo que o grupo estudado associou o judogui (quimono) e a faixa preta com a violência. Por fim, atribuiu-se os resultados ao fato de as artes marciais, e o judô galgarem-se em tradições, como a valorização de símbolos, a exemplo da faixa-preta.

Em relação aos grupos estudados por Baungartner (2005) os resultados obtidos indicaram que a imagem formada acerca do judô e do símbolo **faixa-preta** é, em geral, a mesma para grupos de praticantes ou não, que foram analisados. Porém, o aspecto místico da modalidade (que pode ser relacionado ao *habitus*) está mais presente nos grupos de praticantes de judô, tendo ainda mais ênfase no grupo de judocas faixas-pretas, o que já era esperado, pois corrobora com a idéia de que quanto maior o acúmulo de capital simbólico pelos agentes, mais “cristalizado” estará o espaço social específico, estruturando o agente em relação a seu comportamento social, ou o *habitus* propriamente dito.

Surge também no estudo de Baungartner (2005) a idéia comum de que ao adquirir a faixa preta, o judoca automaticamente se torna instrutor de judô, possuindo, porém ramificações, de um grupo de participantes, estudantes de Educação Física, que alega que todo judoca faixa-preta é um instrutor, porém nem todo instrutor de judô precisa ser faixa-preta, pois os conhecimentos pertinentes à área da Educação Física supririam a necessidade da faixa.

O ponto mais importante do trabalho de Baungartner (2005) se deve a que, pela primeira vez, é estabelecida uma ponte com o referencial teórico de Pierre Bourdieu, de fato. Ainda que modesta, a reflexão sobre o tema, a partir do referencial de Bourdieu (1983), sugere que a relação entre as ramificações presentes no estudo variaram de acordo com o espaço social em que cada grupo de análise (praticante de judô ou estudante de Educação Física) se encontrava. Isso devido ao fato de que, aqueles que não são conhecedores da prática do judô não valorizam os mesmos símbolos que os praticantes, uma vez que é a própria experiência que confere o significado aos símbolos.

Sob a ótica de novas leituras, os símbolos são partes do capital específico do judô, e não do grupo de estudantes, da mesma forma que o diploma de Educação Física não é carregado de significado, neste estudo, para os praticantes de judô.

Convém apontar também que apesar de muitas vezes os judocas, principalmente os faixas-pretas, se mostrarem a favor da regulamentação da Educação Física (BRASIL, 1998)⁵, dificilmente consideram os conhecimentos acadêmicos como primordiais, dando mais importância aos aspectos tradicionais do judô. Em outras palavras, os judocas faixas-pretas, potenciais candidatos ao cargo de professor de judô, consideram a formação acadêmica importante pelo fato de que agora necessitam dela para exercer legalmente esta função, mas continuam inflexíveis com relação à instrução da Academia/Universidade. Uma questão que emerge inerente a esta discussão, é que após se tornar faixa-preta o judoca tem apenas dois caminhos a seguir, e deve obrigatoriamente escolher um deles: ser um atleta de grande expressão competitiva ou se tornar instrutor de judô (com relação ao espaço social). De forma natural, surgiu nas considerações de Baungartner (2005) as conquistas e medalhas como possível capital específico relevante no judô, fazendo com que, quanto maior a conquista dos agentes, classes mais altas poderão ser almejadas dentro da organização deste espaço. Se o atleta é faixa-preta e consegue alcançar sucesso competitivo, terá acumulado mais capital específico e conseqüentemente estará em uma classe mais alta do que aquele que não foi bem sucedido competitivamente, o saber fazer é notório neste momento.

A monografia de **Costa (2005) intitulada “O Exercício da Formação/Capacitação de Instrutores, Técnicos, Árbitros e Dirigentes da Arte Marcial Chinesa Kung Fu Wushu: Uma Reflexão das Ciências do Desporto e Ciências Correlatas”**, aborda a modalidade de kung-fu, wushu. Neste trabalho, a questão mais importante a ressaltar é que no Brasil, predomina no processo pedagógico de instrução,

⁵ O judô foi uma das poucas modalidades de artes marciais que aceitaram a Lei 9696/98.

formação e capacitação de instrutores, técnicos, árbitros e dirigentes de Wushu, filiados à FPKF e à CBKW, um sistema rígido de transmissão do conhecimento, pautado na simples reprodução, semelhante a aquele desenvolvido nas escolas de ofício do Medievo. O texto corrobora com as considerações de Novaes (2002) e também apresenta elementos que interagem com o encontrado no judô por Drigo (2002) e Baungartner (2005), só que na modalidade whushu. Outro fator interessante de se ressaltar é a interpretação da arte marcial em relação à escola de ofício e também a utilização dos textos de Pierre Bourdieu como referencial teórico, que auxiliou no amadurecimento da utilização do instrumento teórico para a análise.

Apesar de ter sido alterada a ordem cronológica das apresentações, a monografia de **Tavares Jr. (2003)**, intitulada **“A produção científica no judô: da Academia para as academias”** é o trabalho que mais aponta dados numéricos e estatísticos em relação ao judô. Apesar de a análise ser mais modesta em relação à utilização de um referencial teórico, as informações apresentadas são extremamente relevantes para o entendimento de como os praticantes e instrutores de judô se comportam perante seus “valores”, podendo reavaliar, para o momento, como estes agentes sociais desempenham seu papel perante o judô, de forma que, modestamente, começou-se a identificar o *habitus* presente neste espaço social.

O trabalho de Tavares Jr. (2003) contou com a participação de 17 técnicos de Judô, a maioria, da região de Rio Claro e 63 atletas, maiores de 16 anos, com graduação mínima em faixa-roxa (6ª faixa, na ordem de progressão da modalidade), de vários locais do estado de São Paulo. Por questões metodológicas para o estudo, os atletas foram divididos em duas categorias: atletas com maior expressão (aqueles com conquistaram, no mínimo, o nível estadual, tendo como parâmetro o campeonato paulista) e atletas com menor expressão (aqueles com conquistas inferiores a no mínimo, nível estadual). Essa divisão fez com que tivéssemos 30 atletas de maior expressão e 33 de menor expressão. Embora não tenha sido abordado na época da confecção do trabalho, coincidentemente, os atletas de menor expressão interagiam exclusivamente com os valores do “*espaço social*” judô apenas (representados pelo misticismo apontado em outros estudos, às questões disciplinares e a “filosofia” do judô). Já os atletas de maior expressão não possuíam somente estes valores, pois, numa análise preliminar, entendeu-se que eles possuíam valores atrelados ao desporto, ou do *Campo*

*Esportivo*⁶ (expressos, por exemplo, no interesse pelas questões biológicas e técnicas do treinamento, o desapego pelos preceitos da “filosofia” do judô, entre outros aspectos).

De forma geral, os resultados apresentados no trabalho de Tavares Jr (2003) permitiram observar que, pelo menos no discurso, e apesar das inúmeras manifestações das várias federações e adeptos das artes marciais contra o sistema CREF/CONFED, os atletas e técnicos envolvidos com o esporte Judô (preocupados com o rendimento desportivo) reconhecem a importância do profissional de Educação Física na preparação e estruturação de treinamentos, mostrando-se, na grande maioria, favoráveis a intervenção deste profissional. Quanto aos atletas podemos perceber que, quanto maior for sua expressão competitiva, maior é a relação com profissionais da Educação Física, seja para o treinamento ou preparação física.

Verificou-se também como aspecto importante, que atletas de maior expressão competitiva entendem que as técnicas específicas do esporte e a teoria do treinamento desportivo são as duas áreas do conhecimento que apresentam maior importância, o que se deve esperar de um atleta, independente de sua modalidade, enquanto que para os judocas de menor expressão competitiva, a história, filosofia e ética do Judô, seguida de técnicas específicas do esporte são os dois maiores destaques.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Determinar com precisão os fatores culturais que correspondem ao *estado da arte* das lutas orientais no Brasil é tarefa que está apenas em seu início. Este ensaio pretendeu, principalmente, apresentar e/ou provocar a reflexão sobre temas para futuros estudos. Os achados ora apresentados, embora muitos deles constituam-se como dados iniciais, permitem observar que as lutas orientais encontram-se re-significadas dentro da realidade cultural brasileira.

O fato de não ter existido, nas lutas analisadas, uma missão oficial - japonesa ou chinesa - de disseminação ou edificação de escolas das modalidades de lutas, possibilitou uma miscigenação de valores e princípios – pedagógicos e morais - que, salvo a questão técnica propriamente dita, encontram-se confusas no sentido das normas de conduta, que várias vezes refletem um excesso de autoritarismo e submissão (reflexo da cultura oriental ou dos regimes autoritários existentes no Brasil durante a consolidação destas modalidades?).

⁶ Bourdieu, 1989

Os fatores relacionados à miscigenação cultural podem ser explicados pela introdução das modalidades de luta abordadas terem sido feitas por praticantes, caracterizando-se como *escolas de ofício*, cujas peculiaridades que desencadeiam o *habitus* do praticante também deverem-se a esse fator. Não obstante a essa discussão, a valorização dos símbolos que permitem identificar a qualidade do movimento aprendido – saber fazer – são condicionantes ao sucesso dentro das modalidades de lutas orientais no Brasil.

Dentre estes símbolos, deixando o mais óbvio – a cor da faixa – de lado, é o título obtido em campeonatos oficiais que consagra a excelência do aprendizado. Com isso percebe-se, principalmente observando os dados de Tavares Jr. (2003), a grande interação entre o desporto e as modalidades de lutas, levando até mesmo a descaracterização do aprendizado específico em nome do bom desempenho, ou seja, para o lutador com sucesso competitivo, os aspectos relativos ao treinamento, condicionamento físico e biologia do corpo humano figuram entre os principais conhecimentos necessários para ser instrutor de lutas e artes marciais. Em contrapartida, os aspectos referentes à “filosofia” das artes-marciais, normas de conduta durante os treinamentos e respeito à hierarquia parecem servir como *prêmio de consolação* para os lutadores sem sucesso competitivo.

Por fim, o desvelamento de uma cultura específica das lutas orientais no Brasil, leva à compreensão da possível constituição de um *habitus* de seus praticantes, manifesta, sobretudo, na estrutura tradicional presente neste espaço social. Entendo que mudanças nesta estrutura sejam necessárias para que as lutas orientais se coadunem com as necessidades sociais do momento presente. Uma conduta pautada no autoritarismo e na submissão revela-se como contraproducente com relações a preceitos morais mais modernos, de respeito e igualdade sociais. Desta forma, a prática artesanal, embora passível de instrumentalização enquanto técnica de ensino, não prepara para os desafios que as mudanças da sociedade desencadeiam, possibilitando que o mestre do artesanato seja cativo ao obscurantismo e ao tradicionalismo.

REFERÊNCIAS

BAUNGARTNER, P. **Reflexões sobre o Judô**: em questão o símbolo faixa preta. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Bacharel em Educação Física. Rio Claro, janeiro de 2005.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Ltda., 1983.

_____ **O poder simbólico.** Lisboa, Difel, 1989.

BRASIL. Congresso Federal. Lei nº 9.696, de 1º de set. de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselhos Federal e regional de Educação Física. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, nº 168 de 02 de setembro de 1998.

CALLEJA, C.C. Judô. In: BORSARI, J.R. & FACCA, F.B. (Coord.) **Manual de Educação Física.** São Paulo: EPU, 1979.

COSTA, J. F. B. M. **O exercício da formação/capacitação de instrutores, técnicos, árbitros e dirigentes da arte marcial chinesa kung fu wushu:** uma reflexão das ciências do esporte e ciências correlatas. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Bacharel em Educação Física. Rio Claro, janeiro de 2005.

DRIGO, A. J. **História do Judô no Brasil:** A Contribuição dos Senseis Uadi Mubarak (8º Dan) e Luis Tambucci (9º Dan). Monografia (Conclusão de Curso de Bacharel em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP: UNESP/RC, 1998. 36 p.

_____ **O judô: perspectiva com a regulamentação da profissão de educação física.** Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

_____ **O judô; do artesanato aos modelos das ciências do esporte:** entendendo as lutas no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

DRIGO, A. J.; CESANA, J. As percepções dos profissionais de educação física em relação ao judô: reflexões das suas simbologias. **Movimento & Percepção.** v. 1, nº 1, jul./dez., 2002.

MESQUITA, C.W. **Identificação de incidências autoritárias existentes na prática de judô e utilizada pelo professor.** 1994. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola

de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

NOVAES, C. R. B. **Relações hierárquicas nas artes marciais orientais: estudo comparativo entre a arte marcial chinesa (kung fu wushu) e a japonesa (judô)** - Monografia apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Educação Física. Rio Claro, SP, 2002.

PAIVA, F. S. L. Constituição do Campo Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, R. e CRISORIO, R. (cords.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores associados: Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 63-80.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. 1 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 1998.

SOUSA, C. P. A evocação da entrada na escola: retratos autobiográficos de professores e professoras. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B. e SOUSA, C. P. (Org.) **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998 (p. 31-44).

TAKANO, L. S. **Normas de conduta em artes marciais: identificando alguns critérios pedagógicos no local de prática**. Monografia apresentada na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Rio Claro, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação Física. Rio Claro – SP, Brasil, 2001.

TAVARES JUNIOR, A. C. **A produção científica no judo**. da academia para as academias. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado Educação Física. Rio Claro: 2003 p84.

CAPOEIRA: SIGNIFICADOS, PRINCÍPIOS E RELAÇÕES COM O CAMPO DA MOTRICIDADE HUMANA

Gladson de Oliveira Silva
Vinicius Heine

Professores do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP)

Resumo

Utilizada pelos escravos e concebida como arte marcial no Brasil colonial, a Capoeira é hoje uma atividade de caráter esportivo, educativo e cultural, praticada em todos os continentes e por pessoas de todas as raças. Contribui para a formação integral do homem, através do seu vasto repertório de movimentos, cantos, ritmos, histórias e fundamentos. Entendida como jogo, luta, dança, arte e brincadeira a Capoeira é símbolo de Brasil. Proporciona aos seus praticantes o sentido de superação e transcendência individual e coletiva, na busca de uma existência plena de significados e de uma sociedade mais humana e igualitária. A sua presença em escolas, universidades e projetos sociais, tem evidenciado o poder que possui esta manifestação da cultura corporal brasileira de transformar seres humanos, transmitindo paz, união e liberdade.

Palavras Chaves: Capoeira, Educação Física, Psicomotricidade Humana, Cidadania.

Introdução

Concebida originalmente como Arte Marcial no Brasil Colonial, a Capoeira era utilizada pelos escravos como forma de se defender na fuga do cativeiro. Atualmente, desponta como uma atividade de caráter esportivo, educativo e cultural bastante popular no Brasil e no mundo. A ascensão social da Capoeira deu-se de tal forma que ela está presente nas mais diversas instituições sociais e educacionais: clubes, academias, escolas, universidades, organizações não governamentais, associações de moradores, centros de convivência etc. Atualmente, cidadãos da América, da Europa, da África, da Ásia e da Oceania gingam ao som do berimbau. Todo o exotismo, a plasticidade e a ritualística da Capoeira fazem com que ela se constitua em uma manifestação cultural singular.

Branco, negro, pardo, mulato e amarelo gingam, fazem meia-lua de compasso, martelo, armada e aú. A Capoeira não faz distinção de raça, credo, gênero, cultura ou nacionalidade, muito menos de idade. Por isso, cada vez mais pessoas em diferentes faixas etárias escolhem a Capoeira como forma de se expressar. Além disso, em razão do reconhecimento do seu valor enquanto instrumento de formação integral do homem, é notadamente crescente a adesão de grupos especiais à sua prática. Pessoas portadoras de necessidades especiais, que até poucos anos atrás não eram representadas na Capoeira, estão aderindo e aumentando o contingente de pessoas que praticam a modalidade. E, o que é mais importante, apresentando resultados expressivos em termos de desenvolvimento mental, físico, emocional, social e psicológico. Tudo isso demonstra o grande potencial da Capoeira

para se adaptar às necessidades dos que a procuram. Traduz-se, dessa forma, o verdadeiro significado da ginga e do jogo de cintura.

Um dos elementos essenciais da Capoeira é a sua diversidade. Afinal, Capoeira é arte, luta, dança, brincadeira ou jogo? Não é nenhuma destas coisas isoladamente, e sim um pouco de cada, mescladas dentro de uma dinâmica e sinergia ímpares. É dentro desta dinâmica que a Capoeira ganha forma, faz e refaz a si mesma a cada jogo, a cada roda. A Capoeira também é interdisciplinar, pois nela encontramos elementos da cultura corporal de movimentos (ataques, defesas, contra-ataques, acrobacias, rituais), música (ladainhas, quadras, corridos, chulas), instrumentos (berimbau, atabaque, pandeiro, reco-reco, agogô, chocalho), história (Brasil Colônia, senzala, casa grande, capitão do mato, quilombos, Guerra do Paraguai, Abolição da Escravatura, Brasil República), rituais (Roda de Capoeira), cultura (samba de roda, maculelê, puxada de rede), educação (ensino, aprendizagem, conhecimento, didática), valores (respeito, amizade, paz, fraternidade), entre muitos outros elementos. Portanto, quando pensamos na pedagogia da Capoeira, devemos pensar na pedagogia da diversidade, em que o respeito pelas diferenças, a criatividade, a cooperação, co-educação e a participação são elementos fundamentais, levando o praticante a desenvolver habilidades físicas, sociais, cognitivas, emocionais, artísticas e culturais.

Busca-se, em grande medida, explorar o aspecto lúdico, prazeroso, alegre e gratificante da Capoeira. Parte-se do princípio de que o caráter lúdico é um elemento de grande potencial educativo e de socialização do ser humano e que, por isso, deve estar totalmente presente na Capoeira. A Capoeira é lúdica desde os seus primórdios. Quando os negros reuniam-se nas fazendas de cana-de-açúcar para jogar Capoeira de forma disfarçada, não estavam apenas treinando para um possível combate a ser enfrentado na fuga do cativo. Os negros estavam também trazendo um pouco de alegria e contentamento para suas vidas e para suas almas. Por isso dançavam, cantavam., cultuavam os seus Deuses e jogavam Capoeira.

Por sofrerem condições bastante dolorosas e desumanas na vida em que estavam submetidos dentro do sistema escravista de trabalho, quando jogavam Capoeira entre si, os negros preservavam um clima de brincadeira, divertimento e confraternização. Portanto, é o caráter lúdico, a alegria e a descontração que devem estar presentes na Capoeira, seja nas suas aulas ou nas suas rodas, como meio de garantir que essa prática promova a qualidade de vida e seja verdadeiramente positiva para todos os que dela participam.

Vivemos em um mundo repleto de desigualdades sociais. O homem, com toda a sua inteligência e avanços tecnológicos, ainda não conseguiu oferecer condições básicas de vida

aos habitantes dos quatro cantos do planeta. No Brasil também não é diferente. O êxodo rural criou as favelas, e as condições nos bairros de periferia são precárias. O governo e a sociedade não têm capacidade de oferecer saúde, educação, lazer e cultura para os seus moradores. Tudo isso cria nas pessoas, sobretudo na juventude, um sentimento de vergonha e de pouca esperança naqueles que se propõem a ser os seus representantes.

Onde entra a Capoeira dentro desse cenário? A Capoeira foi e sempre será símbolo da resistência e da luta por uma sociedade mais justa e com direitos reais e iguais para todos. Com a Capoeira, os negros escravos lutavam pelo direito à vida e não se acomodaram nem aceitaram a escravidão. Acreditaram no sonho de liberdade, arregaçaram as mangas, criaram estratégias e batalharam por uma vida mais digna. Assim, a Capoeira pode dar às pessoas um sentido de dignidade para a vida, esperança e força para lutar e construir um futuro melhor para todos.

Muitos jovens oriundos de famílias com profundos problemas estruturais encontram na Capoeira um alicerce para a formação do seu caráter e de uma consciência de cidadania. Com a Capoeira, tem-se a chance de conhecer deveres e direitos, conviver com seus semelhantes, acreditar em si mesmo e nas suas possibilidades de realização, assumir responsabilidades e compartilhar compromissos na realização de projetos coletivos. Além disso, e acima de tudo, valorizar a sua comunidade e o seu bairro, ajudando a preservá-los e a respeitá-los. Dar exemplos para as gerações mais novas, para que, em um processo gradual e contínuo, os valores humanos estabeleçam-se, as relações sejam cada vez mais humanas e os sonhos tornem-se cada vez mais vivos e reais.

Assim foi no Projeto Porta Aberta, no distrito do Capão Redondo, na zona sul da cidade de São Paulo. Este bairro sempre esteve presente nas estatísticas como uma das regiões com um dos mais altos índices de criminalidade da cidade, que atinge principalmente a faixa etária entre os 14 e os 25 anos de idade.

No Capão Redondo, assim como nos diversos bairros de periferias dos grandes centros urbanos, os equipamentos públicos são precários. Dessa forma, os direitos humanos fundamentais ficam ameaçados. O direito à vida, à segurança, à saúde, à moradia e tantos outros não são garantidos. O número de escolas, hospitais, bibliotecas, delegacias, parques e praças é insuficiente para atender à demanda da população local. Opções de lazer e de esporte como clubes, teatro e cinema não existem e o acesso a elas é bastante difícil, pois estão na região central da cidade e o transporte público é precário.

Os baixos níveis de renda familiar e o desemprego também são problemas graves e, muitas vezes, levam os jovens a abandonar a escola prematuramente, com o objetivo de

trabalhar para ajudar no orçamento familiar. Nesse contexto, o tráfico de drogas torna-se uma opção frequentemente preferida, pelos ganhos e facilidades oferecidas. No entanto, as conseqüências, em geral, são trágicas. O número de mortes aumenta, assim como o de internações em instituições como a FEBEM de São Paulo.

Contudo, todas essas condições adversas não apagam nas pessoas e, em especial, nos jovens, a vontade de viver com dignidade. Ao mesmo tempo, o sentido de solidariedade e a vontade de ajudar o próximo, por compartilhar com ele as mesmas dificuldades, tornam-se bastante desenvolvidos. Um dos diferenciais do Projeto Porta Aberta está na possibilidade dos jovens do Capão Redondo freqüentarem o ambiente da Secretaria de Esportes, Lazer e Turismo do Estado de São Paulo no Conjunto Desportivo Baby Barioni e na Universidade de São Paulo, mais especificamente o Centro de Práticas Esportivas (CEPEUSP). Dessa forma, em Batizados, Festivais, Cursos, Oficinas, Gincanas e Clínicas de Capoeira, os jovens do Projeto Porta Aberta têm a oportunidade de se fazerem presentes e atuantes, sempre com muita alegria e muito entusiasmo, que são suas características principais. Ao adentrar as portas da USP, sentimentos e sonhos são despertados nesses jovens, como, por exemplo, o de estudar para um dia poder entrar em uma Universidade. Assim sendo, o que um dia era agressividade, hostilidade, e desconfiança transformou-se em amizade, respeito, compreensão, alegria e apoio mútuos. Crianças que tinham dificuldades em sentar em uma roda para uma conversa ao final da aula entenderam o sentido de disciplina e organização que grassam em uma Roda de Capoeira. Além disso, descobriram os próprios potenciais de realização a cada movimento aprendido. Os palavrões de outrora se transformaram em melodias de ladainhas, quadras e corridos. O grito que estava preso na garganta pôde então se soltar, não mais para insultar e agredir os colegas, mas para trazer o axé para a Roda de Capoeira. O Projeto Porta Aberta é, portanto, um exemplo do poder da Capoeira de promover cidadania. Esperamos que, nos tantos outros projetos sociais espalhados pelo Brasil, a Capoeira esteja sempre presente, promovendo companheirismo, amizade, respeito, liberdade, igualdade e fraternidade.

A seguir, selecionamos alguns depoimentos dos jovens do Projeto Porta Aberta, que expressam sentimentos, significados e percepções.

“ Acho que a importância desse Projeto é a gente se conhecer mais, ter os nossos talentos, se enturmar com a pessoas, acreditar que a gente pode conseguir passar por obstáculos e ter um futuro melhor...”

Janaína, 15 anos

“Creio que o futuro só será promissor se tivermos onde nos firmarmos. O alicerce está aqui, um lugar simples. Contudo é o que nos supre...”

Marcos, 24 anos

“Para mim, o Porta Aberta é o meu alicerce para não cair nas drogas, é o lugar onde sou feliz, onde posso ver o mundo de forma diferente e onde posso sonhar sem ter medo da realidade... è onde tenho um pai e uma mãe para me dar conselho e carinho. Porta Aberta é o lugar que está me fazendo crescer cada dia que passa.”

Elaine Souza da Silva, 16 anos

“Aqui, nesta minha nova casa, encontrei a solução para a maioria dos meus problemas... O Porta Aberta me deu a oportunidade (que falta a muitos) de estar ocupando meu espaço com coisas criativas, de me livrar da bandidagem da periferia e também me ensinou a difícil arte da amizade. O Projeto é minha alegria, quando estou fazendo os cursos meu corpo se contagia...Ele é meu jeito de ser, ele é minha filosofia..”

Elaine Costa, 17 anos

“Olá, meu nome é Maílson, tenho 11 anos e quero continuar no Projeto porque ele já tirou muitas coisas ruins da minha cabeça, pois eu pensava que não ia ser nada na vida. Depois que comecei aqui, descobri que tenho talento para a música e porta aberta para que no futuro eu seja alguém...”

Maílson Soares Santana, 11 anos

“As atividades me dão equilíbrio no corpo, na alma e na mente. Se um dia acabar, será a mesma coisa que acordar crianças de um sonho...”

Marina Marinho

“Freqüento este Projeto há 1 ano e 7 meses e sou muito grato a ele, pois sei que, se não estivesse aqui, estaria na rua soltando pipa e entregue à marginalidade, brigando, pois sou muito temperamental (pavio curto). Ocupando meu tempo com novas amizades e com coisas legais (cultura) não terei tempo para a marginalidade das ruas do Capão Redondo. Algumas semanas atrás fiquei muito preocupado com alguns boatos que este Projeto acabaria. Fico imaginando isso com as pessoas desse Projeto, e como o fim seria um grande abismo, e que sonhos, desejos, vontades ou apenas a vontade de uma vida mais saudável e cheia de cultura poderiam terminar. Eu mesmo não sei, nem quero pensar...”

Leonardo Carvalho, 17 anos.

“Para mim, este projeto se iguala a minha vida, me mostrou que em meio a tantas coisas ruins que acontecem no Capão Redondo existe ainda uma esperança, uma luz, que tem o poder de transformar vidas, de fazer com que as pessoas queiram formar um mundo melhor e mais igual, onde todos possam rir e chorar, mas que este choro seja apenas quando um personagem de uma peça de teatro morra e não um choro de tristeza real...”

Monize Chagas dos Santos, 14 anos.

“O Projeto Porta Aberta veio em boa hora, tem várias atividades, tira a molecada das ruas, muitos que estão no Projeto viviam na rua, na malandragem, fazendo bagunças, pichando muros e, só Deus sabe, até fazendo outras coisas. A gente aprende muito e também ensina o pouco que a gente conhecia de cultura. Às vezes paro para pensar e lembro que quase estava me perdendo nas ruas, mas o Porta Aberta abriu espaço e eu entrei. Espero que um dia possa mostrar tudo que aprendi e fazer os outros se conscientizarem que não é só com bagunça e zoeira que eles irão conseguir as coisas. O Projeto está nos conscientizando que tudo tem limite e consequência”.

Angélica de ^a Silva, 15 anos.

“Esperei tanto tempo por uma aula gratuita, ou seja, uma aula que me inspirasse a ver o outro lado das coisas. Para quem um dia ficava sonhando na platéia, estar um dia no lugar deles é, no mínimo, o máximo, digamos que eu esteja até amadurecendo mais. Acaba até modificando a cabeça de quem pratica tais aulas, passando de pior para melhor.”

Fernando Júnior, 13 anos

“O Projeto Porta Aberta foi um meio de todos nós termos acesso a várias coisas, outros tipos de atividades como teatro, capoeira, dança etc., e mudar a vida das pessoas para melhor, sendo melhores pessoas e capazes de viver em sociedade.”

Segundo o escritor Augusto Cury (2004):

Os sonhos trazem saúde para a emoção, equipam o frágil para ser autor de sua história, renovam as forças do ansioso, animam os deprimidos, transformam os inseguros em seres humanos de raro valor. Os sonhos fazem os tímidos terem golpes de ousadia e os derrotados serem construtores de oportunidades.

Dessa forma, a Capoeira deve estar sempre repleta de elementos lúdicos, de sonhos e de sentimentos de liberdade, deve acontecer a partir do brincar e do jogar. As formalidades e regras não devem ser deixadas de lado, mas não podem estar em primeiro plano, sob o risco de torná-la metódica e desinteressante para os seus praticantes.

O jogo de Capoeira pode ter muitas funções. Entre elas, podem-se apontar as seguintes (adaptado de Soler, 2002):

- Serve para descobrir, despertando nos seus praticantes uma contínua sensação de exploração e descobrimento;
- Serve para relacionar, criando uma permanente ativação e estruturação das relações humanas;

- Serve para equilibrar, na medida em que o corpo e a alma entram em um circuito regulável de tensão e relaxamento;
- Serve para transmitir valores, que representam bens e produtos culturais;
- Serve para “fugir” da realidade para depois voltar fortalecido;
- Serve para expressar o físico, o emocional e o mental, em um clima de prazer;
- Serve para experimentar, pois reduz a sensação de tensão frente a erros e fracassos;
- Serve para se libertar, quando possibilita agir dentro de um campo que oferece escolhas infinitas;
- Serve para se sentir vivo, pois traz à tona o ânimo, a vitalidade e a alegria.

“Educar por meio dos fundamentos da Capoeira”

Ao longo de muitos anos de trabalho, acreditamos nessa premissa. Seja na Escola, na Academia, no Clube, na Universidade, no Parque, na Praia ou na Rua, a Capoeira sempre acontece como um instrumento de Educação.

Sabe-se que a Educação é um processo complexo. Nem mesmo o sentido da palavra “Educar” possui uma fácil definição. Afinal, o que Educar? A resposta é muito ampla e relativa. Depende de valores, crenças, hábitos e objetivos de cada indivíduo e da filosofia das instituições que se propõem a Educar.

Segundo o dicionário Aurélio (Holanda, 2006), Educação é o ‘processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social’. Ou ainda, ‘aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas’.

Cada um Educa de acordo com o que acredita. Somos Educados pelos nossos pais, nossa família, amigos, professores na Escola, na Universidade e na vida. Acima de tudo, somos Educados por nós mesmos.

Acreditamos que a Capoeira é uma grande Educadora e tem um papel muito importante no processo educativo do ser humano, seja criança, adolescente, adulto ou idoso. A Capoeira pode nos Educar se nos deixamos envolver por ela, com seus rituais, seus movimentos, sua história, sua música, sua filosofia, seus Mestres, professores e camaradas na Roda.

Educar pode significar transmitir valores como respeito, sinceridade, dignidade, lealdade, verdade, solidariedade e cooperação, valores dos quais a humanidade em geral está bastante carente nos últimos tempos. Além disso, amizade, persistência, concentração, disciplina e autoconfiança são valores vivenciados na rotina da Capoeira.

O processo educativo é essencialmente um processo de autodescoberta, no qual o Educador auxilia e incentiva o Educando a descobrir seus potenciais, dons e habilidades.

A Capoeira é espaço privilegiado para o desenvolvimento das inteligências múltiplas, propostas por Gardner (1985): inteligência musical, espacial, sinestésica, interpessoal e intrapessoal.

O ensinar e o aprender fazem parte da natureza do ser humano e estão presentes em todas as atividades humanas. Portanto, desenvolvendo atividades que visam a socialização, a comunicação, a cooperação, a liberdade, a transcendência, o desenvolvimento psicomotor, o respeito à individualidade, a compreensão do meio em que se vive, e o repensar do lúdico salvaguardando a nossa historicidade, estamos atendendo as perspectivas, significados, princípios e relações com o campo da Motricidade Humana pelos movimentos da nossa Arte Capoeira.

Referências

- Araújo, P.C. Abordagens Sócio-Antropológicas da luta: jogo da Capoeira. Coimbra: Instituto Superior Maia, 1997
- Brotto, F. Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar! 3. ed., Santos: Projeto Cooperação, 1997
- Campos, H.J.B. Carneiro. Capoeira na Escola. Salvador: Presscolor, 1990
- Freire, J.B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione, 1984
- Gonçalves Junior, Luiz; Santos, Matheus ° Brincando no Jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: VI EDUCERE-CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-PUCPR-PRAXIS, 2006, Curitiba. Anais...Curitiba: PUCPR, 2006.
- Sérgio, Manuel. Motricidade Humana: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, 1994
- Sérgio, Manuel. Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana.? Campinas, SP: Papirus Editora, 1989. (Coleção Corpo e Motricidade)
- Silva, G. de O Capoeira: do engenho à universidade. 3.ed. O Autor, 1993
- Silva, G. de O Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania.

KENDO E MOTRICIDADE

*Yashiro Yamamoto*¹, Associação São Carlos de Kendo

Resumo

No presente artigo é apresentada a história do *Kendo* (*Ken* = espada; *Do* = caminho), esgrima japonesa, no Japão, país de origem, e no Brasil. A ligação entre o *Kendo* e a motricidade humana é entendida, no contexto da Educação Física, como uma superação da dualidade/dicotomia corpo e mente, considerando o ser humano como um ser integrado, em todas as suas dimensões, ou maneiras de estar no mundo, corpo, mente, emoção, espírito.... O treinamento no esporte *Kendo* é feito de forma repetitiva, requerendo do praticante muita dedicação, força de vontade, concentração e a busca constante da aplicação do golpe perfeito. O aprendizado processa-se, tomando-se por modelo o professor.

Palavras-chave: *Kendo*, esgrima japonesa, motricidade humana, história, Educação Física.

História do *Kendo*^(1,2,3)

O *Kendo* (*Ken* = *katana*/espada japonesa; *Do* = caminho), arte marcial japonesa é originária do *Kenjutsu* (*jutsu* = técnica). O início do *Kenjutsu* confunde-se com a história do *Katana*.

A espada japonesa que emergiu no meio do Século XI, na era de *Heian* (794-1185), tinha uma lâmina ligeiramente arqueada com a ponta levantada (chamada *Shinogui*). Seu modelo original foi criado provavelmente por uma tribo que se especializou em batalhas de cavalaria no norte do Japão durante o Século IX. Desde então, esta espada foi usada pelo *Samurai* e a tecnologia de produção avançou rapidamente até o fim da era de *Kamakura*, no Século XIII.

Durante a era de *Shotoku* (1711-1715) *Naganuma* desenvolveu o *Kendo-gu* (equipamento protetor) e estabeleceu um método de treinamento usando o *Shinai* (espada de bambu).

Na segunda metade da era *Edo* (começo do Século XIX), novos tipos de equipamentos foram produzidos como o *Yotsuwari Shinai* (espadas de quatro varetas de bambu). Este *Shinai* novo era mais elástico e melhor que o *Fukuro Shinai* (espada de bambu coberto por saco) que

¹ Doutor em Física, 4º Dan de Kendo, Responsável pelo Curso de Extensão Universitária de Kendo do CEFER/USP-São Carlos

substituiu. Também, a armadura de corpo foi reforçada por couro e revestimento de laca foi introduzido.

Após a restauração *Meiji em 1868*, a classe de *Samurai* foi dissolvida e o uso das espadas foi proibido. Em consequência, muito *Samurai* perdeu seu trabalho e o *Kenjutsu* declinou dramaticamente. Depois disso, o conflito de *Seinan* que ocorreu no 10º ano da era de *Meiji* (1877) era um movimento de resistência mal sucedido de *Samurai* em oposição ao governo central que pareceu dar uma indicação da recuperação do *Kenjutsu* principalmente entre as polícias metropolitanas de Tokyo. No 28º ano da era *Meiji* (1895), o *Dai-Nippon Butoku-Kai* foi estabelecido como a organização nacional para promover o *Bujutsu* (arte marcial), incluindo *Kenjutsu*.

Em 1899, o livro *Bushido* (caminho do guerreiro) foi publicado em inglês e foi considerado uma compilação de pensamentos e de filosofia do *Samurai*. *Bushido* é o caminho do guerreiro (*Bushi = samurai = guerreiro; Do = caminho*). Este termo apareceu no Japão medieval e descreve a linha de conduta e valores que os *samurais* deveriam seguir.

As 7 virtudes do *Bushido*, segundo Inazo Nitobe⁽⁴⁾ são:

Gui – retidão, integridade, servir ao próximo sem interesse pessoal,

Yuu – coragem,

Jin – benevolência, solidariedade,

Rei – cumprimento, respeito, polidez, normas de civilidade, comportamento social,

Sei/Makoto – verdade, sinceridade,

Meiyo – honra, valor,

Chugui – lealdade.

No primeiro ano de *Taisho* (1912), o *Dai-Nippon Teikoku Kendo Kata* (rebatizado mais tarde como *Nippon Kendo Kata*) foi estabelecido usando a palavra *Kendo*. O *Kendo Kata* contribuiu para a unificação das muitas escolas e para divulgar as técnicas passadas por gerações e o espírito da espada japonesa (na concepção japonesa, a espada possui espírito). Pensou-se que o *Shinai* (espada de bambu) devia ser tratado como uma alternativa da espada japonesa. E, no oitavo ano de *Taisho* (1919), *Nishikubo Hiromichi* consolidou os objetivos originais dos *Bu* (arte marcial) sob os nomes de *Budo* e de *Kendo*.

O *Kendo* era praticado regularmente nas escolas japonesas. Após a Segunda Guerra Mundial e por ordem do Comando Supremo das Tropas Aliadas no Japão, em dezembro de 1945, o *Kendo* foi proibido por ser considerado parte importante do treinamento militar durante a guerra. Em 1952, com a entrada em vigor do Tratado de Paz, o *Kendo* começou a trilhar o caminho da revitalização e nesse mesmo ano foi criada a *Zen Nippon Kendo Renmei* (Federação de *Kendo* do Japão).

O *Kendo* no Brasil

A história do *Kendo* no Brasil está intimamente ligada à emigração japonesa ao Brasil que teve início em 1908 e que teve a comemoração de seu centenário no ano passado com a presença do Príncipe Naruhito do Japão. Rigorosamente falando, os imigrantes japoneses chegaram a lutar *Kendo* ainda na viagem de vinda ao Brasil, no histórico navio *Kasato Maru*. O *Kendo* era ensinado principalmente nas escolas de língua japonesa que eram mantidas pelos imigrantes japoneses.

Como fatos marcantes da organização do *Kendo* no Brasil, destacam-se:

- **1933** : fundação da Associação Brasileira de Judo e *Kendo*, a *Hakkoku Ju-Kendo Renmei*;
- **1951** : A Associação Brasileira de Moços, *Zenhaku Seinem Renmei*, iniciou a competição de Judô e *Kendo* em 1951 após o término da 2ª Guerra Mundial.
- **1959** : fundação da ABRAKEN, Associação Brasileira de *Kendo* (*Zen Haku Kendo Renmei*);
- **1981** : fundação da Federação Paulista de *Kendo* (FPK) pelo Clube Piratininga (São Paulo), Associação de *Kendo* de Pereira Barreto e Academia de *Kendo Seibukan* (São Paulo);
- **1982**: o Brasil é país-sede do 5º Campeonato Mundial de *Kendo*, realizado na cidade de São Paulo;
- **1998**: é criada a Confederação Brasileira de *Kendo* (CBK) pela Federação Paulista de *Kendo*, Federação de *Kendo* do Estado do Rio de Janeiro, Associação Metropolitana de *Kendo* (Brasília/DF) e Associação *Kendo Shinkokai* de Londrina/PR;

- **2002:** o Brasil toma iniciativa e funda a Confederação Sul-americana de Kendo (CSK), tendo como filiadas fundadoras, a Confederação Brasileira de Kendo, a Federação Argentina de Kendo e a Federação Chilena de Kendo;
- **2009:** a CSK é transformada em Confederação Latino-americana de Kendo (CLAK) sendo a abrangência estendida para a América Central e México.
- **2009:** o Brasil é país-sede do 14º Campeonato Mundial de Kendo, realizado na cidade de São Bernardo do Campo.

Os resultados conquistados pelo Brasil nos Campeonatos Mundiais de Kendo (CMK) comprovam a boa atuação do Brasil:

Edição	Ano	Local	Modalidade	Colocação
1º CMK	1970	Tóquio/Japão	Equipe Masculina	3º lugar
5º CMK	1982	São Paulo/Brasil	Equipe Masculina	2º lugar
6º CMK	1985	Paris/França	Equipe Masculina	2º lugar
7º CMK	1988	Seul/Coréia	Equipe Masculina	3º lugar
10º CMK	1997	Quioto/Japão	Individual Feminino	2º lugar
			Equipe Masculina	3º lugar
11º CMK	2000	Santa Clara/EUA	Equipe Feminina	2º lugar
			Equipe Masculina	3º lugar
14º CMK	2009	São Bernardo do Campo/Brasil	Equipe Masculina	3º lugar
			Equipe Feminina	3º lugar
			Individual Feminino	3º lugar

O fato marcante do último CMK foi o Brasil ter retornado ao “*top four*” tanto no masculino como no feminino. Segundo depoimento do técnico da seleção brasileira de *Kendo*, Roberto Yoshiyuki Someya, 7º *Dan* (Grau), o Brasil, depois de nove anos, retornou ao grupo dos quatro melhores do *Kendo* mundial, graças ao empenho dos atletas durante dois anos intensivos de preparativos e aos apoios dos *Sensei* (mestre/professor) Tajima e Migita, ambos 8º *Dan Hanshi* do Japão que vieram treinar as seleções brasileiras (masculina e feminina) e lapidá-las. Migita *Sensei* reconheceu que o técnico Someya fez um bom trabalho. Someya *Sensei* apresentará à CBK um programa de treinamento para os próximos três anos, visando levar o Brasil a disputar a final na Itália em 2012.

Kendo e Motricidade

A ligação entre o Kendo e a motricidade humana é entendida, no contexto da Educação Física, como uma superação da dualidade/dicotomia corpo e mente, considerando o ser humano como um ser integrado, em todas as suas dimensões, ou maneiras de estar no mundo, corpo, mente, emoção, espírito....

O aprendizado do *Kendo* no CEFER/USP do Campus de São Carlos processa-se por meio de aulas em que o instrutor mostra como se faz os movimentos de *Suburi* (golpe) com o *Shinai* (espada de bambu) e os repete em cada aula, junto com os alunos, corrigindo-os pacientemente, até que estes consigam realizar corretamente. Neste ponto, os alunos passam para uma nova fase de aprendizado, sendo ensinados *Waza* (técnica) e *Kendo Kata* (formas de *Kendo*). O *Kendo Kata* é composto por 7 *Kata* com ambos praticantes utilizando *Daito* ou *Tati* (espada comprida) e 3 *Kata* onde um deles usa *Daito* ou *Tati* e o outro *Shoto* ou *Kodati* (espada curta).

Segundo Rodrigues⁽⁵⁾, *as poucas palavras proferidas no ensinamento das técnicas corporais do ‘fazer Kendo’ são um indicativo da fundamental importância na experiência vivida por aquele que executa a técnica na unidade entre espírito, espada e corpo (Ki, Ken e Tai). Portanto, o ‘fazer Kendo’ é uma modalidade de transmissão de educação do corpo em que a “passagem do saber” se realiza na prática. Temos a presença daquilo que se considera como a imitação prestigiosa, a qual, Mauss⁽⁶⁾ considera o fato de que:*

“A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora, do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestada a série de movimentos de que ele se compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros.”

No *Kendo* a rapidez e a precisão do golpe são essenciais para a obtenção do *Ippon* (um ponto). A rapidez obtém-se pelo treinamento e a precisão pelo treinamento e concentração. “O caminho está no treinamento”, escreveu Musashi Miyamoto⁽⁷⁾, considerado o melhor espadachim japonês de todos os tempos.

O treinamento no *Kendo* é feito por meio de aquecimento que é constituído por exercícios corporais, alongamentos e movimentos de *Suburi* com *Shinai* ou *Bokuto* (espada de madeira) que tomam cerca de 30 minutos. No caso de treinamento individual, o *Suburi* pode ocupar muito mais tempo. Por exemplo, o campeão japonês de *Kendo* de 2008, Kenji Shodai, após 4 horas de treino diário na Academia de Polícia de Yokohama, Japão, permanece no *Dojo* (local de treinamento) para realizar 2.000 *Suburi* com *Suburito* (espada pesada de madeira), usando somente a mão esquerda. Este treinamento adicional deu-lhe o diferencial para ser o atleta-chave da seleção japonesa que retomou o título de equipe campeã mundial de *Kendo* (o Japão venceu 13 dos 14 campeonatos mundiais) no 14º Campeonato Mundial de *Kendo* realizado no Ginásio Adib Moysés Dib de São Bernardo do Campo de 28 a 30 de agosto de 2009.

Nos treinos coletivos, após o aquecimento, são feitos exercícios de *Kihon* (base, fundamento) com *shinai* que consistem em golpear o companheiro de treino nos locais convencionados para a obtenção do *Ippon*: *Men* (cabeça), *Do* (abdômen), *Kote* (antebraço) e *Tsuki* (garganta ou peito). Em seguida são realizados treinos de *Nidan uti* (sequência de dois golpes), de *Sandan uti* (sequência de três golpes) de defesa seguida de ataque e de *Sen* (antecipação do ataque adversário com outro ataque). São feitos ainda treinos de *Aiuti* (ataque simultâneo), de *Seme* (avanço) e *Kirikaeshi* (sequência de *Yokomen* = golpes laterais na cabeça, iniciando e terminando com *Men* frontal). O *Kirikaeshi* é importante para o atleta ganhar noção de *Maai* (distância a partir da qual se consegue golpear o adversário, dando um passo à frente), adquirir firmeza e coordenação nos braços e pernas e controlar a respiração. No *Kirikaeshi* deve-se tomar ar, fazer *Kakegoe* = grito encorajador, golpear *Men*, fazer *Tsubazeriai* (juntar os punhos e *Tsuba*/ protetor de punho), tomar bastante ar e realizar com uma só respiração 9 (4 avançando e 5 recuando) *Yokomen*, fazendo *Kiai* (grito) em cada golpe e completar com um *Men*, aplicando *Kiai* e liberando o restante de ar dos pulmões. Outros treinos muito importantes, mas realizados esporadicamente, são exercícios austeros de *Kakarigoeiko* (ambos os contendores treinam continuamente o ataque) e *Utikomi* (treino de ataque aos pontos que o adversário mostra *Suki*/brecha). Ao final do treino ou aula, é feito *Jigoeiko* (luta-treino).

O *Ippon* se consegue obter quando o golpe for aplicado com a conjugação de *Ki*, *Ken*, *Tai* (grito/energia/espírito, espada e corpo), com boa postura corporal e fazendo-se *Zanshin* (retorno à postura de luta) após o golpe.

Para se obter precisão nos golpes, além do treinamento, há necessidade de estar concentrado/compenetrado na luta. Os movimentos do *Kendo* são muito rápidos e os contendores precisam estar muito atentos para não serem surpreendidos. O *Samurai* (guerreiro), desde menino, treinava com *Bokuto* usando apenas *Hatimaki* (pano de algodão) amarrado na cabeça, protegendo a frente. Se reclamasse com a dor do golpe recebido, o mestre lhe dizia que se a luta fosse com *Katana* (espada de aço), ele poderia estar morto. Evidentemente, a dor fazia com que as crianças ficassem espertas/atentas. Como os golpes com *Bokuto* machucavam, em muitas academias de *Kenjutsu* os praticantes paravam os golpes rente ao corpo do companheiro de treino.

A concentração é treinada através da meditação (*Mokusso* = refletir em silêncio). No início e no fim dos treinos é feito *Mokusso*. Reflete-se sobre o treino a realizar e o realizado.

Com o treinamento, um bom atleta tem domínio sobre a motricidade. Porém, um atleta bem preparado não consegue vencer os grandes mestres do *Kendo*, pois estes conseguem “ler” o pensamento dele e consegue se esquivar, defender ou antecipar ao seu golpe. Isto é devido à concentração, ao estado mental e ao *Ki* (energia).

Perguntei para o Prof. Kobayashi, 8º *Dan Hanshi*, ex-técnico da seleção japonesa de *Kendo* como fazer para lutar com pessoas que conseguiam “ler” o pensamento. Aí ele respondeu que o golpe deve ser dado instintivamente, ou seja, o melhor golpe é aquele que você aplica, sem pensar. Para se atingir este nível, é preciso muito treinamento físico e mental.

No *Kendo* a meta está no aprimoramento espiritual. Os grandes mestres primeiro dominaram o corpo (motricidade) para depois dominar a mente e finalmente iluminar o espírito.

No nível mais elevado do *Kendo*, dizem que a luta se trava entre os *Ki* dos adversários.

Observações

1. Muitos procuram aulas de *Kendo* do Curso de Extensão Universitária do CEFER/USP para adquirir coordenação motora, disciplina, concentração e preparo físico. Junto com o aprimoramento físico, passam a cuidar da mente, emoção e espírito.

2. O uso da vestimenta (*Keikogui* que cobre a parte superior do corpo e *Hakama* que é uma espécie de saia) muda o *Ki* (energia) e a postura do aluno. A mudança é nítida quando se veste pela primeira vez.

3. O uso do *Bogu* (equipamento protetor) transforma o homem num guerreiro.

4. Durante toda a luta do *Kendo* é necessário manter a presença, estar atento, concentrado e com *Ki*.

5. O *Kenshi* deve externar a nobreza interior, lutando com lealdade, postura ereta; olhar firme, porém tranqüilo; golpear com retidão do corpo, sem quebrar a postura e apresentar *Bi* (beleza) do movimento.

6. O *Kendo* é para ser praticado por toda vida: é exemplo de educação continuada.

7. Em avaliação postural feita por fisioterapeuta em praticante de *Kendo* de 64 anos de idade, foram verificados os seguintes desvios funcionais: ombro direito mais elevado, protrusão de ombro, abdução de escápula direita, hiperlordose lombar, hiperlordose respiratória, anteversão pélvica e leve escoliose destro-convexa torácica alta. O exame de sangue teve resultado bom e o coração está ótimo!

Agradecimentos

Aos professores Cláudia Foganholi e Paulo Gilberto Bertoni pelas importantes sugestões que enriqueceram o presente artigo e ao Gil Vicente Lourenção pela leitura atenta da minuta deste trabalho.

Referências

⁽¹⁾ENDO, Toshihiko, “O Kendo e sua História”, <http://www.cbkendo.esp.br>

⁽²⁾Kendo Fundamentals Condensed Publication. All Japan Kendo Federation, 1995

⁽³⁾YAMAMOTO, Yashiro, “Kendo, o Caminho da Espada”, Coleção de Artes Marciais, Editora On Line, 2008.

⁽⁴⁾NITOBÉ, Inazo, “Bushido, the Soul of Japan”, the Leeds and Biddle Company, 1899.

⁽⁵⁾RODRIGUES, Rogério, “Fazer Kendo e Pensar a Educação do Corpo”, Congresso de Educação Física na UNESP/Rio Claro, maio/2009.

⁽⁶⁾ MAUSS, Marcel. “As técnicas corporais”. In: *Sociologia e antropologia*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP. 1974. p. 209-233.

⁽⁷⁾ MIYAMOTO, Musashi, “*Go Rin no Sho*”, 1645. “Um Livro de Cinco Anéis”, traduzido de “A Book of Five Rings” de Victor Harris, Editora Tecnoprint Ltda., 1984.

OFICINA 1: LUTAS NA EDUCAÇÃO

Adeilton Arnaldo Galindo¹

Resumo

A proposta da construção de uma oficina para tratar do tema lutas na educação, surge em meio à organização do 1º Fórum de Educação Física Escolar “Realidades e Perspectivas” da Diretoria de Ensino Regional Leste1. Pois, já com a definição de quais autores convidaríamos para fazer parte do evento, e definido, a representação nas diferentes abordagens da Educação Física. Tornou-se fundamental a necessidade de se disponibilizar oficinas que atendessem aos anseios não só teóricos dos professores, mas também prático. Entre muitas, uma das escolhidas foi uma que abordasse o tema: **Lutas**, por ser bem aceito entre os discentes e por se tratar também de uma demanda dos próprios professores que muitas vezes tem dificuldades em lidar com tal conhecimento. Para tanto a modalidade escolhida foi o Tae Kwon Do, luta do qual já carrego grande experiência, tanto em academias, como em projetos sociais, e principalmente na escola, onde a proposta é o de discutir na educação o tema escolhido a partir de um resgate histórico das lutas em geral, valorizando o conhecimento prévio do discente, de maneira a contextualizar a prática da modalidade escolhida, de modo que seja possível proporcionar o vivenciar lúdico de técnicas de defesa, ataque etc.

Encorajando assim, o professor de Educação Física a trabalhar sim temas cada vez mais desafiadores, mesmo que não disponha de todo o material e conhecimentos necessários à experimentação junto aos discentes.

Palavras-chave: Lutas; Educação; Vivenciar.

Introdução

Antes de tratar do tema, parece-me oportuno relatar brevemente a respeito de minha experiência até aqui adquirida, no que se refere ao objeto de minha investigação. Trajetória no Tae Kwon Do (TKD) datada de janeiro de 1988, neste mesmo ano já estava dando aulas em academia e em escola de educação infantil, tudo acontecendo no auge de minha adolescência com apenas quinze anos. Essa iniciação precoce talvez só tenha sido possível devido minha jornada de treino de mais ou menos quatro horas diárias, o que com certeza proporcionou uma formação relativamente rápida, pois aos dezenove anos já me formará faixa preta 1º DAN (1º Grau). Durante este período passei por diversas academias, porém minha vida se alternava entre a prática do TKD, dar aulas, e no trabalho como técnico de informática.

Contudo, antes de ingressar na escola pública com professor de Educação Física, minha maior experiência foi como instrutor de artes marciais, no Projeto Social Clube da Turma, onde inicialmente fui contratado para dar aulas de iniciação em Judô e Capoeira. Com

seis meses já estava apresentando proposta para trabalhar com o TKD propriamente dito, não deu outra, foi um absoluto sucesso, tanto quantitativamente, como qualitativamente.

Foram ao todo cinco valiosos anos, que proporcionou um olhar mais pedagógico no trato do TKD com crianças e adolescentes, a partir daí comecei a privilegiar o uso de brincadeiras e atividades de forma lúdica, os resultados práticos foram os melhores possíveis, - turmas sempre cheias, alunos dedicados, mais felizes e com uma melhor perspectiva de vida - isso tudo sem deixar de lado os aspectos filosóficos e gerais que envolvem a prática do TKD.

Caminho esse que me levou a buscar minha graduação em Educação Física, o que garantiu o preenchimento de uma lacuna que ainda havia, a falta do conhecimento teórico mais sistematizado, a falta de uma prática mais fundamentada que garantisse o ajustamento necessário as necessidades dos que tem que lidar diariamente como as questões – os estereótipos, as dicotomias, o gênero, a banalização etc.- que margeiam as manifestações e/ou produção humana de movimento.

A respeito do surgimento da Oficina: Lutas na Educação.

Tudo começa no ano de 2007, com um grupo de professores licenciados em Educação Física, no qual a maioria atuava no Ensino Básico: Ciclo I, ou Ciclo II, ou ainda no Ensino Médio, tinha ainda aqueles que acumulavam cargo atuando tanto na Rede Municipal, como na Rede Estadual, e alguns poucos em academia. Todos na ocasião foram convidados a integrarem uma comissão que teria como missão organizar o 1º Fórum de Educação Física Escolar “Realidades e Perspectivas” da Diretoria de Ensino Regional Leste 1, comissão esta do qual fiz parte. Com o início dos trabalhos foi levantado à necessidade de convidar autores das mais variadas abordagens, com o intuito de promover de forma clara o debate em torno das questões que margeiam e influencia a Educação Física escolar, o que enriqueceria tremendamente o Fórum.

Porém, ainda havia um problema a ser resolvido, como articular os conceitos teóricos discutidos ao longo de quatro dias? De que maneira os docentes iriam trabalhar tais conhecimentos na sua prática diária? É nesse contexto que começávamos a pensar em como organizar algumas oficinas, e quais seriam as mais relevantes naquele momento. Passado alguns encontros, entendemos que deveríamos oferecer atividades que particularmente, os professores apresentassem alguma dificuldade em trabalhar com seu alunado. Entre muitas oficinas, foi escolhida uma para discutir o tema **Lutas** por despertar grande interesse da

comunidade escolar. Portanto, durante todo o processo de discussão foi percebida a grande necessidade, apontada pelos professores, em como relacionar este tema no contexto escolar.

Sentindo-me apto a promover este tipo de discussão propus a Oficina de Lutas na Educação, partindo da modalidade Tae Kwon Do com conhecimento principal a ser tratado, para a partir dos mais diferentes contextos elaborar novas discussões que venham a contribuir na assimilação do conceitos. Aceito, este novo desafio, o de organizar uma oficina de lutas que fosse significativa tanto em teoria, como em prática, pois só assim haveria êxito em atingir alguns objetivos: como o de encorajar os docentes em trabalhar tal tema, desmistificar o fenômeno lutas, e promover também uma vivência lúdica significativa.

Já no Fórum, e com tão valiosa oportunidade trabalhei durante mais ou menos três horas, com um grupo de vinte professores, que juntos atuam em todas as etapas do Ensino Básico. Na sua grande maioria mulheres, o que para mim foi uma grande surpresa, pois esperava que a maioria fossem homens, vejam que deslize! Tratávamos e discutíamos o tempo todo concepções de uma Educação Física para todos, totalizante, inclusiva etc. Essa sem dúvida foi uma das minhas maiores lições, que tive, enquanto professor.

Na foto abaixo, reflexão sobre o tema lutas:



FOTO 1 – FÓRUM - OFICINA DE LUTAS

Breve histórico

O homem desde os tempos mais longínquos já cultivava diferentes formas de **lutas** que estiveram e ainda estão presentes em nossa sociedade, sistematizando-as a partir da observação da natureza que o cercava. Um exemplo bem comum desta observação é a do Kung Fu - A experiência - Arte Marcial Chinesa que surge principalmente da observação de animais, onde podemos citar vários estilos: Louva - a - Deus, O tigre, O macaco, dentre outros e, mais contemporaneamente podemos citar a grande importância da Capoeira, que para

alguns historiadores surgiu primeiramente na forma da dança, que “disfarçadamente” se tornou uma poderosa **Luta** garantindo a resistência contra a escravidão que reinava até então.

O **Tae Kwon Do** - Caminho dos pés e das mãos - remonta, segundo estudos arqueológicos pelo menos 1800 anos, sendo o aprimoramento de várias lutas antigas como: o SOO BAK, SO BAK HEE, TAE KYON, entre outras. Esse aprimoramento pode-se dizer que nasce num reino conhecido como Sila, que sofria constantes invasões de seus vizinhos Koguryo e Baek-Je. Então, um grupo de aristocratas e militares formaram uma tropa de elite, chamada de Hwa Rang, que foi baseado num rigoroso código de honra:

- Obediência ao Rei;
- Respeito aos pais;
- Lealdade para com os amigos;
- Nunca recuar ante o inimigo;
- e somente matar quando não houver alternativa.

A partir daí aprimoraram-se no uso do arco e flecha, da lança e da espada, conjugando ainda o uso dos pés e das mãos (TAE KYON), e assim o reino de Sila conseguiu unificar os demais reinos, formando o que hoje conhecemos como Coréia.

Este é apenas um pequeno exemplo de como essas lutas se transformaram em formas avançadas de defesa e/ou combate, que ora garantiu a proteção contra o ataque de animais, na defesa de territórios, ora serviu como rituais tribais (religiosos), ou ainda como diversão (brincadeira).

Atualmente as **lutas** aparecem com mais destaque na forma do esporte (alto rendimento), engajando-se por vieses na promoção da saúde, na promoção da qualidade de vida, e com uma projeção forte no terceiro setor mais notoriamente em ONG's, contribuindo com os diversos programas e/ou projetos/ações sociais.

Este fator acabou por garantir a inserção do tema **Lutas** no contexto escolar. Mesmo sendo um movimento novo, que passa a galgar espaço mais fortemente a partir da criação da:

Lei de Diretrizes e Bases para a Educação promulgada em 20 e dezembro de 1996 (LDB 9394/96), onde está estabelecido que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Soma-se aí os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que sugere e estabelece “As **lutas** como sendo disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante

técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê” (BRASIL, 1997).

Podemos então, acrescentar neste contexto o Tae Kwon Do (TKD), que está contemplado na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física (SÃO PAULO, 2008), onde faz menção ao tema lutas, propondo o tema como sendo conteúdo indispensável a ser tratado pela Educação Física no interior a escola, pois tão rica produção humana de movimento não pode apenas ficar margeando os conteúdos mais abordados que são: voleibol, handebol, basquetebol e futebol.

Com esta junção de fatores, não se faz possível sustentar aquela antiga idéia de que não será trabalhar tal tema por não dispor de formação específica. Mesmo porque as Licenciaturas em Educação Física, não tem e não dão conta de garantir o aprofundamento em todos os campos de discussões que envolvem a produção cultural de movimento.

A proposta desta oficina é justamente o de encorajar os professores de Educação Física, a discutirem sim com seus alunos as mais variadas formas de **Lutas** e disponibilizar a vivência de algumas técnicas e suas aplicações, porém é importante se fazer uma ressalva aqui, pois há sim um limite técnico de atuação de cada professor, mesmo porque a formação em **Lutas Marciais** demanda em geral pelo menos cinco anos de dedicação.

Para a implementação desta proposta como tema a ser trabalhado no contexto escolar é necessário que entendamos que vamos construir aos poucos tal conhecimento.

E é a partir de pesquisas prévias com os alunos, enfatizando-se o resgate histórico das mais variadas formas de **Lutas**. Investigando-se também a eles o conhecimento que cada um já traz consigo - conhecimento prévio -, garantindo e respeitando desta maneira a bagagem do discente. Penso que desta forma é possível garantir à comunidade escolar a vivência mínima de tão rica produção humana de movimento.

E agora no contexto escolar!

Após experiência única, obtida com a realização desta oficina no Fórum em 2007, no ano seguinte fui convidado a trabalhar o tema na EE Deputado Silva Prado, com os alunos do Ensino Médio (EM). A estratégia adotada num primeiro momento foi o de orientar a professora para que solicitasse aos seus alunos uma pesquisa prévia a respeito do tema a ser tratado, pois no dia, primeiro iria discutir um pouco do tema com os alunos a partir dos dados coletados por eles, inclusive o conhecimento prévio de cada aluno, para a partir daí dar início

ao momento prático da aula em questão. Neste caso específico o tema foi discutido a partir do Judô, discutindo os dados históricos relacionados a essa Arte Marcial - principais técnicas de competição, maneira de se treinar adequadamente, e quais semelhanças há entre as diferentes formas de lutas.

Na foto a seguir conversa inicial com os alunos:



FOTO 2 – EE DEP. SILVA PRADO

Em 2009 fui convidado a trabalhar o tema: **Lutas** na EE Valace Marques, com alunos do sétimo ano, neste caso o professor também foi orientado a pedir aos seus alunos que fizessem uma pesquisa prévia do tema, pois como no ano anterior, a idéia foi de iniciar e discutir com os alunos a partir da pesquisa realizada por eles, e do conhecimento prévio que os mesmos tinham a respeito do tema a ser discutido. Após a reflexão do tema a ser tratado, fomos para a parte prática da aula, neste caso sempre usando o Tae Kwon Do como principal referência, demonstrando os principais conceitos, técnicas de competição, de treino, etc.

Na foto a seguir, início da parte prática com os alunos:



FOTO 3 - EE VALACE MARQUES

Técnica de defesa: Montom Maqui



FOTO 4 - EE VALACE MARQUES

Juntamente com a experiência do Fórum, e das aulas dadas nas duas escolas citadas anteriormente, foi possível fazer algumas reformulações importantes para a **Oficina Lutas na Educação**, com relação ao trato a ser dado no contexto escolar. Por exemplo: em nenhuma das unidades escolares foi possível discutir com os alunos a partir de pesquisa prévia, pois a grande maioria simplesmente não realizou pesquisa alguma, ficamos então a princípio na discussão a partir do que eles já tinham de conhecimento à respeito do assunto a ser tratado. Penso que a partir deste dado um trabalho inicial deveria ter sido feito em sala de aula, pelo professor, pois facilitaria a abordagem deste tema com os alunos, devido à falta de realização da pesquisa que fora por mim solicitado.

Considerações finais

De acordo com minha experiência no trato do tema lutas no contexto escolar, é possível sim afirmar que barreiras físicas (espaço), o limite técnico de cada um, não bastam para inviabilizar a prática do Tae Kwon Do enquanto farto tema da Educação Física. Não estou aqui em hipótese alguma desconsiderando a necessidade de se ter espaços e materiais adequados as diferentes práticas, o que com toda certeza fazem grande diferença. Mas, quero lembrar que ao longo de muitos anos estamos trabalhando temas relacionados ao atletismo sem termos, por exemplo: uma pista específica para tal prática.

Finalizando destaco que para haver sucesso na inserção de qualquer modalidade que ainda não tenha se consagrado como tema a ser discutido na grade curricular, é necessário que se pense na efetiva articulação entre o conhecimento que se quer levar ao interior da escolar, e de que prática estamos nos propondo a oferecer aos discentes.

Adotar uma metodologia que permita a priori a pesquisa do tema, sua posterior socialização com o grupo, e sua vivência, tornará o tema abordado significativo a todos os atores que fazem e recriam a todo o momento os mais diferentes movimentos culturais.

Referências

ALMANAQUE do Esporte Espetacular. São Paulo: Europa, 2005.

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. Vitória: UFES – Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 20/12/1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, Brasília, DF, Brasil, 1997.

COSTA, Lamartine P. **Capoeira sem Mestre**. Rio de Janeiro: Ediouro.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**, teoria e prática da educação física. Campinas: Scipione, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOULART, Fábio. **Taekwondo** – Técnicas Básicas de Competição. São Paulo: Zorx, 1994.

KIM, Yeo Jin. **Taekwondo** – Arte Marcial Coreana. São Paulo: Thirê, 1995.

KLINGERSTORFF, H. **Judô sem Mestre**. Rio de Janeiro: Ediouro.

LEE, Woo Jae; KIM, Yong Min; MERGULHÃO, Luís. **Aprenda**: Tae Kwon Do. 2ªed. Vila Velha: EBAL, 1988.

RUDOLF, Laban. **Domínio do Movimento**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

SÃO PAULO (estado). Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.

TEIXEIRA, Hudson Ventura; PINI, Mário Carvalho. **Aulas de Educação Física**: 1ºGrau. 3ª ed. São Paulo: IBRASA, 1993.

VIRGILIO, Stanlei. **Arte e o Ensino do Judô**. Porto Alegre: Rígel 2000.

OFICINA 2 – EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

Fábio Ricardo Mizuno Lemos (EF/CEUCLAR – SEE/SP – PPGE/UFSCar – SPQMH)

Paulo César Antonini de Souza (SEE/SP – PPGE/UFSCar – SPQMH)

RESUMO: O objetivo desta oficina é a apresentação, exemplificada na experiência em sala de aula, a partir dos componentes curriculares Arte e Educação Física, de elementos da Pedagogia e da Filosofia da Libertação (Paulo Freire e Enrique Dussel), os quais contribuem para a reflexão de uma necessária conscientização no desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Para isso, práticas pedagógicas ministradas, pautadas, principalmente, na relação dialógica entre educadores e educandos, serão experienciadas, discutidas e recriadas.

Palavras-Chaves: Educação Básica; Prática Pedagógica; Conscientização.

1 Introdução

Como deve ser difícil para o peixe imaginar o que é um aquário
(ALVES, 1980, p. 29).

Enquanto seres no mundo, estamos expostos a constantes variáveis sociais, culturais e principalmente ideológicas e, não é preciso uma percepção extra-desenvolvida para nos darmos conta desta última, por exemplo.

O que acontece é que, como peixes em aquários, acabamos por imaginar que o mundo em que vivemos tem outra configuração, algo que nos parece ser e algo que inquestionavelmente defendemos enquanto somos.

Pode ser confortável e até produtora, se pensarmos na força estrutural que movimenta o sistema político e econômico em que nos encontramos situados, reduzir nossa percepção do mundo àquela já estabelecida para que o compreendamos.

Aceitar o que está aí, o que já está dado e pronto para receber nossa “contribuição em prol à sua continuidade” dentro dos valores e assumindo as posturas exatas que alguém determina ser a ideal, é uma premissa assustadora, mas bastante concreta, do mundo e da sociedade que se estabelecem teoricamente, entretanto, é importante lembrar que:

Se cada teoria social é uma teoria pessoal, falar no impessoal, sem sujeito, não passa de uma consumada mentira, um passe de mágica que procura fazer o perplexo leitor acreditar que não foi alguém muito concreto que escreveu o texto, mas antes um sujeito universal, que contempla a realidade de fora dela. (ALVES, 1980, p. 31).

O ponto fundamental deste raciocínio não deve se limitar à conscientização da existência de um ditador ideológico não abstrato, mas sim, a como esta situação se configura e que instrumentos são colocados a serviço daquelas e daqueles interessados em que tal sistema continue existindo.

E neste sentido, vale a pena nos apropriarmos de uma das reflexões de Merleau-Ponty (2006) que, em nossa compreensão, será de fundamental contribuição para a significação do que tentamos dizer:

Quando uma criança não sabe falar ou ainda não sabe falar a linguagem do adulto, a cerimônia lingüística que se desenrola ao seu redor não tem poder sobre ela, ela está perto de nós como um espectador mal situado no teatro, ela vê muito bem que nós rimos, que gesticulamos, ela ouve a melodia fanhosa, mas não há nada ao final desses gestos, atrás dessas palavras, para ela nada acontece. A linguagem adquire sentido para a criança quando constitui situação para ela (p. 537).

E se refletirmos então, que a constituição desse sentido, ideologicamente determinada pela sociedade, tem lugar no ambiente escolar (FREIRE, 2006a; DUSSEL, s/d), com a prerrogativa de ensinar à criança o que é certo e o que é errado segundo valores instituídos, descaracterizando muitas vezes, toda a carga de sentidos e significados culturais que cada indivíduo traz de sua família ou comunidade, não é difícil compreender a importância que a palavra, ou em uma abrangência maior, a linguagem, tem para a continuidade e manutenção dessa estrutura.

Também fica evidente o motivo pelo qual os pensamentos em respeito ao saber do outro, defendidos por Paulo Freire em suas obras e, principalmente, reforçados pela forma como viveu, lembrada ainda hoje por homens e mulheres que conviveram com o professor; esses pensamentos com-partilhados e, portanto assumidos por profissionais para quem a prática pedagógica só tem sentido quando a realidade se apresenta sendo meio através do qual educadores/as e educandos/as constituem saber em dialogicidade, pois “o pensar daquele não pode ser um pensar para estes e nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação” (FREIRE, 2006a, p. 74).

Uma comunicação construída socialmente, imbuída de valores que se mostrem significativos para todas as pessoas que compartilham dessa comunicação, que se faça através da leitura que cada qual faz do mundo (FREIRE, 1997), utilizada como um instrumento propício ao seu reconhecimento enquanto seres no mundo, sujeitos de sua existência enquanto autores, e não como fantoches articulados e respondendo a comandos alheios.

É preciso que nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e “escritor” se aproprie criticamente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se. (FREIRE, 1997, p. 25).

A apropriação desse “vir a ser” se dá de forma reflexiva.

É através de nossas relações que nos re-conhecemos, que compreendemos o significados do estar no mundo e cuja percepção nos abre os sentidos de cada experiência.

Nesse sentido, é importante lembrar que “Escolas são instituições tardias e apertadas, enquanto a educação tem a idade do nascimento da cultura e do homem.” (ALVES, 1980, p. 36) e que esta realidade está aí, esperando a intervenção que temos a possibilidade e o direito de fazer, inclusive na perspectiva de, como um peixe pego por um puçá, saltar para fora do aquário, buscando a compreensão do espaço em que nos encontramos, e talvez, uma alternativa de retorno ao lugar onde possamos nos sentir livres.

2 Educação Física e Arte: considerações para uma ação reflexiva

Educação Física e Arte, enquanto componentes curriculares potencialmente capazes de promover diversas formas de recepção e expressão mediadas pelos processos educativos, que carregam em sua construção enquanto ciências escolares, ganham em sentido quando, indo além das especificidades de cada uma, dialogam de forma interdisciplinar e utilizam quantos instrumentos sentirem necessidade para o desenvolvimento pedagógico.

Assumindo esta postura e considerando que “não há consciência que não seja sustentada por seu engajamento primordial na vida e pelo modo desse engajamento” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 141), elegemos, em nossa prática pedagógica, não somente a teoria da Pedagogia e da Filosofia da Libertação, mas o sentido de seus escritos, procurando através da dialogicidade, constituir, junto com os/as discentes, a construção de uma libertação conscienciosa e crítica de si e do mundo.

A consciência e o mundo não se estruturam sincronicamente numa estática consciência do mundo: visão e espetáculo. Essa estrutura funcionaliza-se diacronicamente numa história. A consciência humana busca comensurar-se a si mesma num movimento que transgride, continuamente, todos os seus limites. Totalizando-se além de si mesma, nunca chega a totalizar-se inteiramente, pois sempre se transcende a si mesma. (FREIRE, 2006a, p. 17).

Esse posicionamento, entretanto, não nos prende a determinismos segundo os quais todas as práticas pedagógicas deveriam acontecer em conjunto o tempo todo ou ser submetidas à apreciação/aprovação dos pares.

Tendo uma perspectiva e objetivos comuns, essa ação se realiza, quase naturalmente, porém sem nos esquecermos de que se desenvolvem oriundas de uma intenção criadora e a partir de estratégias pedagogicamente construídas a partir de diálogos, não apenas docentes em direção à construção de projetos, mas fundamentalmente, discentes, já que enquanto sujeitos, estes e estas têm o direito de opinar sobre os processos com os quais terão contato.

2.1 Relatos de uma ação reflexiva

2.1.1 Educação Física

Em uma aula para o Ensino Médio, utilizando uma dinâmica que visa propiciar a defesa de argumentos sobre um tema, em uma situação semelhante a um julgamento num tribunal, discutimos sobre a beleza e sua indústria.

Estava em pauta, a defesa ou a acusação de todo um mercado voltado às questões da beleza e sua manipulação de padrões.

Terminado o julgamento, a indústria da beleza foi absolvida, sob alegação da liberdade que as pessoas têm para escolher o que querem para si.

Entrando em um movimento reflexivo com os discentes, discutimos sobre a suposta liberdade em que estamos inseridos.

O exemplo utilizado foi o da compra de um refrigerante.

Será que, quando estamos prestes a escolher um refrigerante para levar para casa, diante de uma geladeira no mercado, estamos realmente livres para escolher?

Não somos, ou, ao menos, não podemos estar sendo impelidos para o consumo de um produto A, em detrimento de um produto B, fortemente influenciados por propagandas que nos seduzem?

Os meios de comunicação são neutros?

A partir destas questões, tecemos algumas reflexões, dentre elas:

✓ quando nos atentamos para a possibilidade de pensamento por esta óptica, ou por uma outra, quando não nos atemos a uma unilateral visão, podemos estar ampliando nossas possibilidades de compreensão sobre um tema;

✓ não se trata de discutir se nos tornamos mais ou menos felizes com isso, pois a resposta, provavelmente, seria catastrófica, para alguns. Contudo, talvez, nos tornamos mais reflexivos. Podemos inverter as ordens das coisas;

✓ ao invés de pensarmos o que nos cerca através da visão dos “vencedores”, dos “ricos”, e a estes, sempre se atribui conceitos como, felicidade, realização, sendo assim,

considerados modelos a serem seguidos e, toda uma construção societária acaba estando a favor desses, há a possibilidade de alterar o foco para os desfavorecidos, o que pode colaborar para um conscientizar-se sobre possíveis manipulações, alienações estabelecidas.

Todavia, trabalhos educacionais dotados de tais reflexões não passariam pelos crivos da perpetuação sem serem intensamente criticados. Por exemplo, na edição 2074, de 20 de agosto de 2008, da revista *Veja*, essas práticas são denominadas, de modo depreciativo, ideologização do ensino, doutrinação esquerdista:

A doutrinação esquerdista é predominante em todo o sistema escolar privado e particular. É algo que os professores levam mais a sério do que o ensino das matérias em classe, conforme revela a pesquisa CNT/Sensus encomendada por VEJA. Pobres alunos. Eles estão preparados para viver no século XIX, quando o marxismo surgiu como uma ideologia modernizante, capaz não apenas de explicar mas de mudar o mundo para melhor, acelerando a marcha da história rumo a uma sociedade sem classes.” (WEINBERG; PEREIRA, 2008, p. 76-77).

Os discentes são chamados de “pobres alunos” por terem um professor que expande o olhar para outras visões.

Aproveitando o ensejo, a expressão “pobres alunos” proferida pelas autoras não é ideológica, não faz parte de uma doutrinação?

Atentemos: no contexto da frase, pobre é sinônimo de coitado!

Poderíamos, então, chamá-las de “direitistas”?

Apresentamos a resposta, considerando que, das cinco manifestações PUBLICADAS, na edição 2075, de 27 de agosto de 2008, da revista *Veja*, na seção Leitor, quatro, parabenizam a revista pelo conjunto de reportagens sobre a educação.

Ora, seria insano acreditar que reportagens tão polêmicas teriam tão poucas opiniões contrárias enviadas à seção Leitor!

Não dá pra esquecer que a revista *Veja*, também, é mídia, com seus posicionamentos, com suas escolhas.

Neutra?

Jamais, pois a neutralidade é irrealizável!

Sempre estamos a favor de algo ou de alguém, ou, contra algo ou alguém, mesmo se nos colocamos distantes da discussão. Neste caso, colaboramos para a permanência do status quo em questão, como reflete Paulo Freire (2008) ao falar sobre a sintaxe da língua portuguesa e a predominância do masculino sobre o feminino no discurso¹:

¹ Apresentamos, nos anexos, o trecho do livro, no qual o autor trata deste assunto, assim como, um trecho que aborda a questão dos saberes. Ambos foram apresentados e discutidos com os/as discentes.

Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “Eles todos são trabalhadores dedicados?”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico. (p. 67).

Será esse, o objetivo de uma educação supostamente “neutra”, colaborar para a perpetuação?

Muitos professores brasileiros se encantam com personagens que em classe mereceriam um tratamento mais crítico, como o guerrilheiro argentino Che Guevara (...) Ou idolatram personagens arcanos sem contribuição efetiva à civilização ocidental, como o educador Paulo Freire, autor de um método de doutrinação esquerdista disfarçado de alfabetização. (WEINBERG; PEREIRA, 2008, p. 82-84).

Parece-nos que sim, neste caso, em nossa prática pedagógica preferimos, e pretendemos sempre preferir, sermos esquerdistas, porém, sem sermos partidários!

2.1.2 Arte

Uma das temáticas desenvolvidas na configuração do trabalho de Arte para as turmas do Ensino Médio, relacionada, enquanto conteúdo curricular, à linguagem da publicidade e propaganda, foi a discussão política ideológica, alicerçada em valores considerados adequados a determinados grupos de pessoas, quando não à sua totalidade, ou como elemento significativo para a assunção de posturas que através de artifícios que a legitimam, fazendo reconhecer sua relevância, acabam prevalecendo nas ações ou práticas sociais das comunidades, sendo dessa maneira, de tal forma associadas a identidades de grupos que não mais é possível identificar o que as mesmas têm de naturais, no sentido da peculiaridade, ou de impostos por uma ideologia dominante (DUSSEL, s/d).

Essa ideologia, apresentada pelo discurso verbal e não verbal humano se orienta também nas imagens que representam corpos idealizados, cultivados pela mídia através dos mecanismos da publicidade, produzindo elementos simbólicos que se configuram como instrumentos para controle de posturas e valores determinados.

A intencionalidade existente na escolha dos símbolos na perspectiva de preservação de heranças ancestrais ou na construção de signos que identifiquem grupos específicos pode ter um caráter cultural, sem deixar de ser ideológicos (CHAUÍ, 1991), porém, potencialmente sujeitos às vontades daqueles e daquelas que experienciam as escolhas da comunidade em questão.

O sentido dessa construção simbólica vai ao encontro da compreensão de Freire (2006b), quando o educador nos lembra que:

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. (p. 32).

Assim, foi apresentado aos/às discentes um excerto do livro “À sombra desta mangueira” (2006b), do capítulo em que Paulo Freire relembra momentos significativos para a construção de mundo que o orientou enquanto ser humano:

Estando a favor de algo e de alguém, me acho necessariamente contra alguém. “Com quem estou? Contra quem e quem estou?”. Pensar em minha terra sem fazer-me estas perguntas e sem a elas responder me levaria a puras idealizações estranhas à realidade. A falta de clareza quanto aos problemas envolvidos nessas indagações e o desinteresse por eles fazem-nos solidários com os violentos e com a (des-)ordem que lhes serve. (p. 27).

A proposta era de que pudéssemos alcançar uma compreensão a respeito do posicionamento que tomamos em nossas vidas, considerando todos os sentidos que cada escolha tem para a representação que fazemos do mundo.

Após discussão feita em grupo, os/as discentes apresentaram por escrito suas reflexões sobre as palavras de Freire, trazendo para sua realidade, amparados pelos estudos que desenvolvemos até então, formas de análise desse engajamento social.

3 Avaliando os resultados das intervenções

Para a avaliação das intervenções realizadas com os/as discentes dos componentes curriculares Educação Física e Arte, de uma escola pública estadual do interior do Estado de São Paulo, no ano de 2008, utilizamos de relatórios crítico-reflexivos elaborados pelos/pelas estudantes ao final de cada intervenção. Para este trabalho, os critérios adotados para a escolha dos relatórios a serem analisados, foram:

- ✓ relatórios advindos de turmas que desenvolveram todas as intervenções dos dois componentes curriculares;
- ✓ relatórios dos/das discentes que os elaboraram para os dois componentes curriculares.

Assim sendo, consideramos para a análise, os relatórios de 17 estudantes de uma turma do 2º Ano do Ensino Médio.

Para a análise dos dados, utilizamos a *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1977). Neste método, de abordagem qualitativa, segundo Caregnato; Mutti (2006): “o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.” (p. 682).

De acordo com Rocha; Deusdará (2005), na análise de Bardin (1977), pode-se concluir que “o texto se configura tão-somente como uma estratégia de encobrimento de uma “significação profunda” que se deseja recuperar” (p. 310) e, que a principal pretensão da Análise de Conteúdo é de fornecer técnicas precisas e objetivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do *verdadeiro* significado.

Assim, haveria um sentido a ser resgatado em algum lugar e o texto seria seu esconderijo, cabendo ao pesquisador, encaminhado pela ciência, descobri-lo (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

Para isso, a técnica de Análise de Conteúdo se compõe de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação.

1) Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas.

Selecionado o *corpus* a ser analisado procede-se às leituras flutuantes de todo o material, com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise. Na leitura flutuante toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações. São empreendidas várias leituras de todo o material coletado, a princípio sem compromisso objetivo de sistematização, mas sim se tentando apreender de uma forma global as idéias principais e os seus significados gerais (CAMPOS, 2004).

“Essas leituras iniciais promovem uma visão “descolada”, a qual permite ao pesquisador transcender a mensagem explícita e de uma forma menos estruturada já conseguir visualizar mesmo que primariamente, pistas e indícios não óbvios.” (CAMPOS, 2004, p. 613).

II) A seleção das unidades de análise (ou unidades de significados).

O evidenciamento das unidades de análise temáticas, que são recortes do texto, consegue-se segundo um processo dinâmico e indutivo de atenção ora concreta a mensagem explícita, ora as significações não aparentes do contexto (CAMPOS, 2004).

podemos dizer que a opção por essa ou aquela unidade temática é uma conjunção de interdependência entre os objetivos do estudo, as teorias explicativas adotadas pelo pesquisador e por que não dizer as próprias teorias pessoais intuitivas do pesquisador. Neste constante ir e vir entre os objetivos do trabalho, teorias e

intuições do pesquisador emergem as unidades de análise que futuramente são categorizadas (CAMPOS, 2004, p. 613).

III) O processo de categorização e sub-categorização.

O processo de categorização pode ser definido como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (CAMPOS, 2004).

podemos caracterizar as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos (CAMPOS, 2004, p. 614).

Apontamos, a seguir, excertos dos relatórios discentes agrupados em três categorias: Superação do determinismo e busca pelo ser-mais; Percepção das intencionalidades e valores ideológicos; Necessidade de libertação e reconhecimento da opressão.

Em respeito à guarda da identidade dos/as discentes, foram identificados/as como Discente, e diferenciados pela numeração contínua de 1 a 17.

3.1 Categorias

3.1.1 Superação do determinismo e busca pelo ser-mais

Identificamos nestes excertos, a reflexão de discentes a respeito de sua inconclusão enquanto seres no mundo e o permanente desenvolvimento enquanto “projetos”, capazes de se identificar histórica e socialmente e motivados a buscar alternativas melhores de vida para seu futuro.

As pessoas não precisam se “conformar” com a situação que estão, pensar que aquele é seu máximo. Não dá pra simplesmente aceitar as coisas, achar que tinha que ser assim mesmo. Tudo acontece com um “porque”, e uma situação ruim só prevalece se você se contentar com ela (Discente 1).

Pensar nos “porquês” nos faz querer ser mais do que já somos, quanto mais conhecimento você adquire, mais além você pode ir (Discente 2).

não precisamos nos contentar com o que dizem que deve ser o nosso lugar, pois podemos nos esforçar e alcançar o que queremos (Discente 6).

Temos que compartilhar a sabedoria que cada um tem pois unindo se nós ensinamos e aprendemos coisas novas. Mesmo as pessoas que já tem uma profissão não é o dono do saber (Discente 8).

Esse texto me traz um novo conceito da forma em que as coisas podem ser vistas, a mulher deve ser tratado não como um instrumento, mas sim, como uma cidadã igual tendo os mesmo direitos, o mesmo respeito e os deveres do homem, talvez se nós trabalharmos como um “todo” nós conseguiríamos ter resultado (Discente 9).

São as nossa indagações que nos fazem refletir para por nossas idéias em prática (Discente 16).

É o nosso querer que nos faz pôr em prática os nossos desejos (Discente 17).

3.1.2 Percepção das intencionalidades e valores ideológicos

Nesta categoria, a fala discente aponta para a desmistificação das relações humanas que se pautam na negação do outro enquanto ser humano e na busca pela conscientização própria do que é significativo ou não nestas relações.

Algumas coisas que são ditas pra nós, desde sempre, crescemos e fomos formados pra achar que as coisas acontecem e pronto. Mas explorar as idéias, parar e pensar pode te fazer crescer (Discente 1).

eu não entendo porque tem que se referir as mulheres falando Eles, e nós temos que nos achar incluídas, porque se quando fala “Elas” os homens não se enquadram (Discente 3).

às vezes fico pensando será que é justo um cortador de cana ser sempre um cortador de cana porque não teve oportunidades de estudos e talvez esse cortador de cana não pode ter oportunidade de estudar e talvez entrar numa universidade então ninguém é digno de dizer que é mais do que o outro só porque têm condição financeira seja na escola ou na rua (Discente 5).

Todo o porquê tem uma intenção, diretamente e indiretamente. A resposta está no sentido de quem age (Discente 11).

Ter apenas idéias sem questionar-se, faz com que elas não tenham valor e sejam superficiais. A partir do momento em que deixam de ser apenas idéias, passam a fazer a diferença no mundo, de uma forma tanto boa quanto ruim (Discente 12).

Quando você escolhe algo ou alguém para apoiar, conseqüentemente, mesmo que não seja essa intenção, você se opõe às outras opções. Quando não decide de que lado está, o

que quer, quem apoiar, você também não vai contra o que está errado pra você (Discente 14).

Estar com alguém é ter alguma intenção. Seja física, financeira, afetiva. Quando não existe nada favorável em relação à outra pessoa, nos fechamos e esquecemos o que nos rodeia (Discente 15).

3.1.3 Necessidade de libertação e reconhecimento da opressão

Os excertos abaixo indicam questionamentos a respeito da libertação e de sua busca baseando-se na identificação de ações que visam a manipulação do outro. Verificamos também, a relação estabelecida entre essa forma de opressão e a prática “bancária” assumida por algumas posturas docentes.

existem alunos que se acham rebaixados aos seus professores, que pensam que porque ele está aí na frente; nós temos que ouvir e copiar. E o problema é que ainda existem professores que se acham no direito de mandar e desmandar e nós ouvirmos. Eu acredito que pra ele estar aí na frente, um dia ele já passou pelo nosso lugar, e do mesmo jeito que ele chegou, nós podemos um dia chegar lá (Discente 4).

nos faz refletir o porquê as mulheres são rebaixada e não fazem nada, e como nós homens julgamos a mulher dessa maneira (Discente 7).

Querer mais, ser melhor, dar resultados excelentes não é o que o mercado de trabalho ou a vida quer, ela quer pessoas que se contentam e esse texto me desafia a ser melhor e não submeter a só uma vontade qualquer, de um alguém qualquer (Discente 10).

Quando defendemos idéias que acreditamos ser verdadeiras ou certas, que nos representam junto a alguém, devemos ter certeza de quem somos e do porquê achamos aquelas idéias certas (Discente 13).

4 Considerações

é perigoso e grave o risco de perder sua posição no todo social, se pretender dar um sentido diferente a alguma coisa. Ser dis-tinto já é uma possibilidade de perseguição (DUSSEL, s/d. p. 219).

As reflexões alcançadas pelos discentes nos fazem perceber que a conscientização se manifesta por busca própria.

Nos processos educativos desencadeados pelas atividades realizadas durante as aulas de Educação Física e Arte, mediados pelas discussões que se configuraram a partir da leitura

de excertos da obra de Paulo Freire, pudemos verificar que os manifestos ideológicos presentes no sistema social que vivemos não passam desatentos a um olhar mais cuidadoso.

Para nossa prática profissional, a possibilidade de ultrapassar as limitações impostas pelas determinações curriculares e constituir junto aos alunos e alunas, uma ação pedagógica que busque a significação do tempo escolar e a percepção de cada um e de todos enquanto seres no mundo, com direito a ter espaço, tempo e voz reconhecidos oferecem sentidos e motivação para continuar a prática reflexiva em sala de aula.

Ter a oportunidade de propiciar esses momentos dentro da escola, e encontrar na avaliação de nossa prática resultados que apontam para novas questões, de certa forma desconstroem a ideologia do aquário e do peixe, e dão mostras de que existe todo um oceano à frente da prática educativa reflexiva.

A questão é querer saltar além dos limites ideológicos e definir/construir uma teoria própria, significativamente integrada à co-existência educativa, pois como lembra Freire (1997), a teoria emerge “molhada na vida vivida” (p. 22).

Referências

ALVES, R. Sobre o dizer honesto: acordar. In: ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980. p. 28-49.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto - enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, dez. 2006.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DUSSEL, E.D. A pedagógica latino-americana (a AntropológicaII). In: DUSSEL, E.D. **Para uma ética da Libertação Latino Americana III: Erótica e Pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d. p. 153-281.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 8ª ed. São Paulo: Olho d'água, 2006b.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. A dúvida de Cézanne. In: MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. p. 123-142.

ROCHA, D.; DEUSDARA, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, dez. 2005.

WEINBERG, M.; PEREIRA, C. Prontos para o século XIX. **Veja**, ed. 2074, ano 41, n. 33, p. 76-86, 20 ago. 2008.

ANEXOS

Anexo 1 – Trecho do livro *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire.

Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de um orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo”. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: “Todas vocês deveriam” etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando “brincar” com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “Eles todos são trabalhadores dedicados?”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico.

(FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p.67).

Anexo 2 – Trecho do livro *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire.

“Desculpe, senhor”, disse um deles, “que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não”.

(...) “Muito bem”, disse em resposta à intervenção do camponês. “Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês.”

A essa altura, precisamente porque assumira o “momento” do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos, antes do silêncio.

Primeira pergunta:

– Que significa maiêutica socrática?

Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.

– Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse.

Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:

– Que é curva de nível?

Não soube responder. Registrei um a um.

– Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx?

Dois a um.

– Para que serve a calagem do solo?

Dois a dois.

– Que é um verbo intransitivo?

Três a dois.

– Que relação há entre curva de nível e erosão?

Três a três.

– Que significa epistemologia?

Quatro a três.

– O que é adubação verde?

Quatro a quatro.

Assim, sucessivamente, até chegarmos dez a dez.

Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: “Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto”.

De volta para casa recordava a primeira experiência que tivera muito tempo atrás na Zona da Mata de Pernambuco, tal qual a que acabara de viver.

Depois de alguns momentos de bom debate com um grupo de camponeses o silêncio caiu sobre nós e nos envolveu a todos. O discurso de um deles foi o mesmo. A tradução exata do discurso do camponês chileno que ouvira naquele fim de tarde.

– Muito bem – disse eu a eles. – Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem?

Aceitando o seu discurso, preparei o terreno para minha intervenção. A vivacidade brilhava em todos.

De repente a curiosidade se acendeu. A resposta não tardou.

– O senhor sabe porque é doutor. Nós, não.

– Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, por que eu sou doutor e vocês não?

– Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não.

– E por que fui à escola?

– Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.

– E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?

– Porque eram camponeses como nós.

– E o que é ser camponês?

– É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.

– E por que ao camponês falta tudo isso?

– Porque Deus quer.

– E quem é Deus?

– É o Pai de nós todos.

– E quem é pai aqui nesta reunião?

Quase todos de mão para cima, disseram que o eram.

Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei: - Quantos filhos você tem?

– Três.

– Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com a vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim?

– Não!

– Se você – disse eu –, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?

Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida:

– Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão!

Possivelmente aqueles camponeses estavam, pela primeira vez, tentando o esforço de superar a relação que chamei na Pedagogia do oprimido de “aderência” do oprimido ao opressor para, “tomando distância dele”, localizá-lo “fora” de si, como diria Fanon.

A partir daí, teria sido possível também ir compreendendo o papel do patrão, inserido num certo sistema sócio-econômico e político, ir compreendendo as relações sociais de produção, os interesses de classe etc. etc.

A falta total de sentido estaria se, após o silêncio que bruscamente interrompeu nosso diálogo, eu tivesse feito um discurso tradicional, “sloganizador”, vazio, intolerante.

(FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p.46-50).

TAI CHI: LINGUAGEM CORPORAL DE EXPRESSIVIDADE, CRIAÇÃO E CULTURA

Yara Aparecida Couto - UFSCar

Resumo: Curso fundamentado em estratégias pedagógicas que enfatizam princípios e conceitos do Tai Chi Chuan, evidenciados pela valorização do movimento consciente, sensibilização corporal, diversificação das qualidades de movimentos, intencionalidade dos gestos e relação integradora com o corpo. Apresenta-se aqui uma proposta da cultura corporal alternativa que carrega características peculiares manifestadas pela oposição à modernidade.

Palavras-chaves: Tai Chi Chuan; linguagem corporal; tradição e contemporaneidade.

Atualmente praticam-se os mais diversos tipos de atividades físicas, seguindo estereótipos da sociedade vigente. Porém, nem sempre o indivíduo sente aquilo que faz, como também não sabe o porquê de estar realizando tal atividade. Nunca ouvimos falar tanto em corpo, como se enfatiza hoje nos comerciais televisivos, telenovelas, imagens nos *outdoors*, revistas, enfim, na mídia em geral. Novas promessas ideológicas são colocadas à sociedade como o investimento no corpo, que é altamente valorizado tanto pela mídia, nos seus mais diversos setores, como pela tecnologia, medicina, farmacologia, a “boa” alimentação, os manuais de vida saudável, a moda, a produção, o comércio, o esporte, a arte, a religião. Como focalizou Verderi (2000), tudo isso vem freqüentemente tornando-se fonte rentável de valores e ideologias artificiais e supérfluas. Geralmente as pessoas fazem parte dessa dinâmica, mas muitas vezes não têm compreensão de sua própria corporeidade. As academias de atividades físicas multiplicam-se, como também a utilização de práticas e técnicas corporais das mais diversas. O corpo visto de maneira “estética” passa a ser o foco das atenções; nasce uma valorização excessiva do mesmo, que é tratado como um instrumento manipulativo e desprovido do caráter subjetivo e autêntico. Com isso, o indivíduo se despersonaliza, tornando-se um corpo eficiente para a prática desses gestos, que muitas vezes são alheios aos seus anseios e necessidades mais profundas e significativas.

Essa falta de intencionalidade poderia conduzir as pessoas a uma perda de identidade, devido ao menosprezo em relação a todo um histórico que seus corpos estariam carregando, a partir das vivências obtidas até aquele momento. Vemos cada vez mais que a aceitação de todas as novidades produzidas pela indústria cultural impede que as pessoas se apropriem do vivido; do como transformar sua história de vida no modo peculiar de ser, de sua diferença pessoal e intransferível. Neste sentido o corpo, com todo seu potencial de criação da arte e cultura, vem deixando marcas nos diversos contextos da contemporaneidade.

De acordo com a psicanalista Kehl (2003), a ciência moderna nos ensina a pensar o corpo como coisa, propriedade, objeto, e que ele pertence ao Eu, a quem cabem todos os cuidados capazes de garantir o melhor rendimento, a máxima durabilidade e o maior desfrute possível dos recursos

dessa “máquina” humana poderosa. No entanto, o que se propõe é o entendimento do corpo como objeto social, ao contrário da concepção do corpo como propriedade privada que, segundo esta autora, nos pertence muito menos que imaginamos.

“Nossos corpos, que há mais de cem anos pulsavam como motores mecânicos, hoje estão mais rápidos ainda; vibram no ritmo das ondas eletromagnéticas, decompõem suas funções em bits de informação, antecipam-se ao futuro, ultrapassam o comando do Eu. Os corpos que não se inserem na marcação social do tempo ficam fora da história” (*op. cit.*, p.244).

No entanto, como enfatiza a autora, o corpo pertence ao universo simbólico que habitamos, como pertence ao outro, uma vez que o corpo é formado pela linguagem e depende do lugar social que lhe é atribuído para se constituir, bem como das pessoas que o constituem. Nesse contexto, podemos revelar o corpo próprio como o corpo do outro, aprendendo e ensinando na diversidade e coletividade humanas. Pois os corpos não existem fora da linguagem, uma vez que são as práticas da linguagem, que estabelecem a aparência, a expressividade e, até mesmo, a saúde dos corpos. Entretanto, percebe-se que, no momento em que o ser humano entende a sua linguagem corporal, se valoriza abrindo possibilidades de mudar suas condições e concepções, física, psíquica e social, num aspecto relacional entre estes, vislumbrado na busca da totalidade humana. Esta é então enfatizada também pela ampla possibilidade de movimentação concomitante ao seu impacto cultural na vida.

Além disso, o que podemos observar de forma específica em relação à cultura corporal, mas que vale ser ressaltado nesta nossa sociedade contemporânea, é que há uma expansão de práticas corporais, as comumente chamadas “alternativas”, presentes em diversos âmbitos da sociedade mas que apresentam-se com outro enfoque do corpo.

No âmbito da cultura corporal alternativa, como ressaltou Albuquerque (1999), o ocidente moderno participa de um florescimento de saberes e práticas tradicionais caracterizados pelos conhecimentos provenientes de tradições antigas, ocidentais e orientais, como as diversas formas de meditação, as práticas corporais, como a bioenergética, a eutonia, o yoga, o tai chi chuan, bem como a medicina oriental. Dessa forma, o encontro desses saberes corporais com os conhecimentos ocidentais modernos e científicos gerou ao longo dos anos 80 e 90 a denominada cultura corporal alternativa. Esse termo alternativo revela novas formas de intervenção no âmbito da educação do corpo, o qual refere-se à busca pelas maneiras de sentir, pensar e agir fora dos padrões estabelecidos pela modernidade ocidental, que moldam e governam comportamentos e estilos de vida e que vem deixando marcas no corpo.

Como a autora evidencia, o que podemos perceber é que a cultura alternativa busca a reintegração de um todo, o holismo, que propõe, entre outras coisas, uma visão unitária e global, integrando corpos e mentes, homem e natureza, o físico e o psicológico. Além disso, vale ressaltar

ainda que, a cultura corporal alternativa sustenta outros arranjos sociais, constituindo outros corpos, uma vez que reivindica uma autonomia do indivíduo, através da valorização de capacidades regeneradoras e auto-reguladoras do ser humano. Estas capacidades são permeadas pela possibilidade de auto-conhecimento, respeito à individualidade, experiência da criatividade, busca pelo movimento consciente, repercutindo na promoção de uma melhoria na qualidade de vida. O que torna revelador nesse sentido é apresentar uma introdução de valores que fazem parte de ideologias holistas em uma sociedade de caráter predominantemente individualista. Esta introdução de valores vem contribuindo para a criação de um novo campo discursivo entre os praticantes dessas atividades corporais.

Em relação aos princípios das práticas corporais alternativas, parece evidente supor que as formulações de Marcel Mauss (1974), contidas no texto *“As Técnicas Corporais”*, são pertinentes aos profissionais que têm como objeto de estudo a valorização do movimento consciente, sensibilização corporal, diversificação das qualidades de movimentos, intencionalidade dos gestos e relação integradora com o corpo. O movimento é uma estrutura que se organiza em padrões muito definidos em toda raça humana, mas que mesmo assim apresentam aspectos culturais bastantes distintos. Nesse ponto vale destacar, segundo este autor, que se os padrões de movimento estão inseridos em determinada cultura, sua interpretação, sua leitura, exigem o conhecimento dos significados daquela cultura estudada. Nesse sentido, há a necessidade de compreendermos que não temos apenas um corpo genético, herdado, mas que os nossos hábitos corporais vão “ajustando-se”, ou melhor, vão ajudando a construir os nossos corpos e identidades. Este processo é mobilizado pelas transformações das relações que permeiam toda a sociedade, caracterizando assim um amplo processo cultural de múltiplas dimensões.

O que nos mostra Leloup (1998) é que o corpo é nossa memória mais arcaica; nele nada é esquecido. Cada acontecimento vivido expressa na primeira infância e também na vida adulta a história de cada um de nós, deixando no corpo sua marca profunda. Mais que isso: nessas muitas possibilidades, em que corpo tem de contar, e em cada uma delas há um sentido a descobrir entre transpirações e respirações; manifesta também símbolos, aventuras míticas, permitindo desvelar todo o horizonte da inteireza humana.

Sem dúvida, temos um corpo que é a expressão de nossa cultura, como considerou Mauss (1974), quando ressaltou que os gestos e movimentos corporais são criados na inserção cultural, sendo passíveis de transmissão através das gerações imbuídas de significados próprios. Cada cultura se expressa por meio de diferentes corpos, que se expressam diferentemente como cultura; denomina-se aí os padrões de relações humanas. Nessa perspectiva, todo ser humano é portador de especificidades culturais no seu corpo e a cultura envolve um sistema organizado de símbolos significantes, que no corpo vão se inserindo e marcando todas as regras, normas e valores de uma

sociedade específica. Desse modo, o movimento humano não pode ser analisado somente como uma expressão biológica. Esse movimento poderá sofrer influências do contexto em que está sendo realizado, da cultura em que está inserido, ou nas diversas maneiras expressivas que se modificam de pessoa para pessoa. Nesta perspectiva poderá trazer de alguma forma elementos para resgatar uma corporeidade capaz de sentir e entender as suas relações com o mundo.

Contudo, segundo Santos (2006), o que se revela é que “Natureza” diz respeito àquilo que é da ordem do objetivo, do mundo exterior, ao ambiente, às plantas e aos animais; a cultura é do domínio da subjetividade, a ela pertence o que é produzido: a técnica, a arte, o trabalho. Ou seja, a natureza é a porção física, material e real do universo; a cultura, por outro, o metafísico, o mental e o simbólico. Este autor nos inspira a refletir acerca da interface natureza/cultura em que o ser humano além de portador de uma linguagem, é aquele que carrega a ambigüidade de pertencer à Natureza, mas de produzir cultura.

Daolio (1995) enfatiza que a consequência principal desse pensamento é compreender a cultura não como resultado de um sistema nervoso estruturado, mas como um elemento no processo de maturação cerebral, uma vez que parece ter havido uma simultaneidade entre o desenvolvimento cerebral e o cultural, um influenciando o outro. Se antes se pensava no cérebro minimamente maduro para produzir cultura, hoje é sabido que o funcionamento cerebral foi também determinado pela cultura. Segundo este autor, na perspectiva da cultura corporal, todas as manifestações corporais do humano - esporte, dança, jogo, lutas, e outros - são gerados no seio de determinada cultura e se manifestam diversificadamente em contextos culturais específicos, em que o corpo pode ser considerado como construção cultural e sede de signos sociais.

O Tai chi chuan é uma ancestral arte milenar chinesa da cultura corporal. Na atualidade apresentam-se diversos estilos de movimentos, sendo considerado também uma ramificação do Yoga. Seus movimentos são suaves e baseiam-se na defesa e no ataque dos animais, imitando a natureza. Esta atividade modernamente definida como “a arte da meditação em movimento” busca manter a harmonização das energias corporais através da coordenação entre consciência e respiração, liberando as tensões corporais e o desenvolvimento do auto-conhecimento. São atividades corporais centradas na respiração, bem como nos micro-movimentos, o que permite a experiência ampla e significativa de conscientização corporal.

Do ponto de vista da corporeidade, o Tai Chi é também considerado uma linguagem corporal que foi desenvolvida como atividade complementar à prática da meditação. Além disso, esta prática milenar tem origem na filosofia Taoísta. O taoísmo parte do princípio de que o surgimento do universo e de todas as coisas nele existentes se dão através de uma energia primordial, e que é dessa energia que surgiram outras duas antagônicas e complementares chamadas yin e yang que se alternam uma após a outra. O antagonismo entre essas duas energias é essencial

para a sobrevivência de qualquer ser ou objeto no universo e para a existência do próprio universo. A energia primordial é chamada de Ki, Qi ou Chi dependendo da região em que ela é pronunciada; essa energia, por sua vez, é a primeira manifestação do Tao, também chamado Tai-Chi, “o princípio sem princípio” e é deste termo que provém o nome da Arte Marcial chamada Tai Chi Chuan (HUANG, 1979). Já o Tai Chi é fundamentalmente um método para estar em harmonia com as forças básicas do universo – o yin e o yang – que tem como intuito promover saúde, longevidade e tranquilidade interior.

O termo Ki ou Chi e o que ele representa é um dos conceitos mais importantes da filosofia chinesa, porque faz parte essencial da cosmogonia que esta filosofia possui, portanto da visão de mundo partilhada pelos taoístas e seguidores desta crença. Os ocidentais traduziram esse termo como energia, por ser a palavra que se aproxima mais do conceito chinês. O Ki é a energia primordial e indiferenciada que aparece como a primeira manifestação do Tao, ou seja, o que dá ordem a essa energia indiferenciada é o aparecimento de uma oposição nessa energia, uma dualidade que não exclui os dois opostos pois eles são complementares e esta dualidade é chamada yin e yang. Segundo Huang (1979) o Tao ou Tai Chi é o “caminho do meio”. Esse caminho é seguido quando cada praticante consegue manter o equilíbrio, na sua vida, entre os extremos yin e yang, para transcendê-los; ao alcançar isto cada um está no fluir natural de todas as coisas existentes ou fluindo com o ritmo do universo. Desse modo, essa prática de movimento têm por objetivo fazer com que o ser humano consiga seguir este “caminho”, buscando a harmonia consigo mesmo e com o seu ambiente que faz parte do fluxo universal.

Este autor evidencia ainda que a dualidade yin e yang está presente de maneira muito clara e relevante na visão de mundo do Taoísta, porque na concepção deste, todos os seres e objetos possuem esses dois pólos que nada no universo é totalmente yin ou yang. Essa visão perpassa todas as classificações da filosofia e outras áreas de conhecimento. Na natureza ela é descrita da seguinte forma: o Céu é yang e se forma pelo acúmulo desta energia, a Terra é yin e se forma pelo acúmulo de yin; o sol e as estrelas são yang enquanto a lua, e os planetas são yin; o calor é yang, o frio yin, a água yin; o movimento, a luz, e o dia são yang enquanto o repouso, a escuridão e a noite são yin; o verão e a primavera são yang, o inverno e o outono são yin; e, desta forma, são feitas várias analogias com a dualidade yin/yang com relação a natureza e também com relação à humanidade.

Para Huang (1979), a Filosofia Chinesa busca traçar relações entre o macro e o microcosmos. Os seus principais conceitos permeiam todos os aspectos tanto da pessoa e da sociedade da qual esta faz parte quanto do universo em que todas as coisas estão inseridas. O universo é o campo ou continuum do qual todas as coisas manifestas fazem parte. Neste sentido, o ser humano ou qualquer outro objeto são a mesma coisa por pertencerem ao mesmo continuum; as coisas que percebemos além de nós mesmos são apenas diferenciações nesse continuum que não

pode ser determinado mas é comum à quem percebe e à coisa percebida. Esse campo, que perpassa todas as coisas, pode ser comparado ao Tao que o indivíduo praticante tenta alcançar para se harmonizar com o todo (Tao).

De acordo com esse autor, o Tai Chi torna-se uma das práticas mais populares da China, por ser considerada como uma arte para alcançar o Tao através dos movimentos. Todos os movimentos têm por objetivo equilibrar a energia do praticante, em que as atitudes adotadas nesta prática são as do relaxamento, tranquilidade e outras que permitam uma absorção total da atenção para fazer os movimentos e sentir o espaço ao redor. Além disso, os movimentos devem ser curvilíneos para que possa haver um fluxo constante entre um movimento e outro, e a velocidade dos movimentos deve ser encaminhado pelo ritmo da respiração. Desse modo, é dada uma ênfase com relação a noção de círculo porque ele representa o próprio infinito e também a natureza de todas as coisas, inclusive da interação yin e yang que gera o cosmos. Da mesma forma que o universo está em constante transformação, os movimentos se alternam entre yin e yang e assim se desenvolvem, frente às transformações e aos desafios e enfrentamentos do mundo, configurando a nossa realidade.

O Tai Chi é uma arte corporal singular, uma vez que não exige uma grande força nem envolve exercícios físicos extenuantes, mas que diferentemente de outras formas pode ser praticado por qualquer pessoa, não importando idade ou condição física. Mais especificamente, suas sequências de movimentos circulares são concomitantes com os movimentos respiratórios, que permitem relaxar o corpo à medida que são efetuadas, sem utilização de força física. Tais movimentos são contínuos e delicados, desenvolvendo o alongamento e ativando a circulação, além de manter o tônus muscular. Dessa forma, essas sequências de movimentos são realizadas lentamente permitindo ao praticante a harmonização da circulação sanguínea com a respiração, enquanto coordena os movimentos das mãos, pés e cabeça.

A proposta aqui é reconhecer o Tai Chi como linguagem corporal de expressividade, criação e cultura, pela vivência de movimentos de consciência corporal. Os objetivos propostos se articulam introduzindo a arte corporal de movimentos e a filosofia do Tai Chi pela compreensão dos seus elementos básicos e princípios fundamentais. Nesta perspectiva, este trabalho compõe-se da experimentação dessas sequências de movimentos concentrados que focalizam a percepção dos movimentos, imaginação, além do despertar para a respiração, estimulando a percepção de si mesmo e o prazer à atividade física e seus benefícios. Além disso, evidencia-se sensibilizar os participantes a buscar alternativas metodológicas que qualifiquem sua ação pedagógica, enquanto educadores do movimento corporal consciente.

O Tai Chi Chuan teve origem a partir das manifestações da criatividade coletiva e dos saberes e práticas tradicionais oralmente passadas de geração em geração, permanecendo hoje como conhecimento da cultura corporal alternativa. Mas, além de novas relações e celebrações, seus

movimentos foram primeiramente veículo de uma sabedoria que sobreviveu a mudanças de linguagem, localização, religião e nacionalidade por centenas de anos. Como formas simbólicas e linguagens de movimento, preserva ainda em seus gestos memórias das origens e das relações do ser humano com o universo; uma manifestação criativa coletiva que se dá pela vivência da dimensão simbólica.

Vale ressaltar que, igualmente, muitas de nossas manifestações são perdidas, quando já não encontramos o público, o aluno, o educador, para recriar os movimentos, passos ou gestos. Já é sabido que na modernidade o ser humano foi se afastando da natureza, do vínculo mais profundo com sua existência e conexão significativa com a vida. Há premissas de que hoje vivemos numa época de empobrecimento da cultura, excesso de materialismo e ausência dos mitos e dessas tradições. Por outro lado, constata-se que não podemos viver sem um sentido da vida.

Mas como encontrá-lo sem, no entanto, institucionalizá-lo? Atualmente, há um grande movimento mundial procurando resgatar e ampliar no repertório de movimento de diversas civilizações, práticas e crenças tradicionais, como saberes e conhecimentos de culturas de tempos distantes, os conhecimentos populares e nativos. O que representa uma retomada de antigas formas de expressão, apropriação e representação de corpo, de diferentes povos e culturas, acrescidas de criações, ritmos e significações próprias que, compartilhado com o grupo, cria uma linguagem particular, que se estabelece nas relações com o ambiente, com o outro, e que vai sendo decifrada e assimilada por cada indivíduo à sua maneira e ao tempo de cada um.

Além disso, as representações corporais que experimentamos hoje estão sendo disseminadas na nossa cultura, através de nossa educação. No entanto, apesar da forte estrutura nas formas de movimento do Tai Chi, é nessa expressão de valores, evidenciados pela cooperação, criatividade, espontaneidade, liberdade expressiva, proximidade com a natureza, relação integradora com o corpo, entre outros, que subsidiam uma proposta de ensino relacionado a diferentes e novas organizações. Assim, enfatiza-se a importância de um processo de ensino mais abrangente, no qual o sujeito possa descobrir formas para alcançar, a partir de seu sentido e significado, os objetivos a ele propostos. Nesse sentido há, possivelmente, uma lapidação, um aperfeiçoamento ou aprimoramento nas suas organizações que possibilita que os indivíduos apresentem, nas suas atuações, maior flexibilidade e evolução adaptativa.

A partir dessas considerações apresenta-se aqui a intenção de motivar as pessoas para uma nova experiência corporal em que é focalizada o domínio e a consciência do próprio corpo, a subjetividade e a busca por um caminho que aponte o fortalecimento pessoal e o despertar do autoconhecimento pela corporeidade. Tal proposta pode ser encontrada na cultura alternativa, a qual carrega características peculiares manifestadas pela oposição à modernidade. Nesse sentido, o Tai Chi apresenta-se como um caminho a ser percorrido.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Leila M. B. de. *Corpo Civilizado, Corpo Reencantado: o moderno e o alternativo nas representações do corpo*. Motriz. Rio Claro, v.5, n.1, p.8, 1999.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e cultura. Corpoconsciência*. Santo André, v.1, p.11-28, 1998.

HUANG, Ai Chung-liang. *Expansão e recolhimento: a essência do Tai Chi*. Trad. George Schlensinger e Mauro Rubinstein. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1979.

KEHL, Maria Rita. *As Máquinas Falantes*. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Homem-Máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p.243-259.

LELOUP, Jean-Yves. *O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 133p.

MAUSS, Marcel. *As Técnicas Corporais*. In: *Sociologia e Antropologia*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EDUSP/E.P.U., 1974, v.2. p.209-233.

SANTOS, Gilton M. dos. *Da cultura à natureza: um estudo do cosmos e da ecologia dos Enawene-Nawe*. 2006. 230f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VERDERI, Érika B.L.P. *Dança na Escola*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

A DANÇA NA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES CRÍTICAS E RESISTENTES.

Ana Carolina Porto da Silva

Universidade Federal de São Carlos

Resumo: a escola constitui-se em um ambiente sócio-cognitivo em que formas corporais de afirmação do poder dão-se cotidianamente, de maneira que se naturalizam ao longo da vida escolar e produzem corpos dóceis e disciplinados para o pleno exercício do poder na sociedade. Um tanto lógico é pensar que, da mesma forma, constitui-se em um ambiente onde as transformações nesses modos de construção do sujeito podem começar a se fomentar e a ocorrer. A dança como arte, neste contexto, pode representar uma ferramenta de ressignificação e de transformação nos modos de produção e de representação dos corpos contemporâneos. Este artigo fundamenta-se em referenciais teóricos que embazam essas reflexões acerca da força transformadora da dança como arte dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: dança; escola; corpo e identidade.

Uma vez conteúdo constituinte da cultura corporal de movimento, a Dança é um dos conteúdos elencados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física para serem trabalhados pela Educação Física Escolar. A abrangência deste conteúdo, porém, não se restringe apenas a esta área, tendo sido eleito também pela área das Artes como conteúdo fundamental a ser desenvolvido na escola por esta disciplina.

A despeito disto, o que se sabe é que a dança, em geral, muito pouco aparece no contexto escolar. Pertinente a essa constatação, assim sendo, seria nos questionarmos o por que deste gelo. No entanto, mais pertinente, e profundo, seria também questionarmos por que se deve considerar a dança como conteúdo importante para a formação do sujeito e, portanto, indispensável para ser trabalhada dentro da escola.

Não querendo me ater a questões relativas à capacitação de profissionais que devem atuar nesta área, não por considerá-las menos importante, mas sim por considerá-las assunto merecedor de uma mais profunda e exclusiva dedicação, meu intuito nas páginas seguintes será o de buscar subsídios que sustentem ser a dança conteúdo imprescindível a ser trabalhado no contexto escolar.

Para iniciar, baseio-me na teoria foucaultiana de que o poder se insere no corpo e de que os mecanismos pelos quais se dá essa inserção são mecanismos invisíveis, dispostos de forma tal a tornar natural aos olhos do indivíduo convenções socioculturais de sua época.

Em seguida, teço uma rede que liga os modos contemporâneos de produção de subjetividades ao contexto escolar e acabo por ousar também engendrar-me na questão de que tipo de dança seria esta conveniente para tal propósito.

Corpo e Poder

Nós *somos* no mundo através de nosso corpo. Sem ele não *seríamos*. Porém, não é apenas sua materialidade biológica que nos insere no mundo, mas sim uma contínua construção que o marca ao longo do tempo e nos diferentes espaços. Dessa forma, temos que:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem; a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2003, p. 29).

As marcas que esta construção deixa em cada pessoa ao longo de sua existência constituem uma prova concreta de sua história. Falar em corpos é falar em histórias pessoais que se entrecruzam, se somam e se anulam e que acabam por tecer uma complexa rede de interrelações que regem a convivência. E se, dessa maneira, estamos falando que o corpo é culturalmente marcado, estamos afirmando que há uma certa efemeridade deste corpo, que este está sempre suscetível a mudanças de acordo com o desenvolvimento de sua cultura e de sua época, sendo produzido e reproduzido por representações e discursos que se criam sobre ele (GOELLNER, 2003).

Sendo assim, podemos nos sentir à vontade para falarmos em corpo contemporâneo, significando este a marca do conjunto de representações relativas à contemporaneidade, as quais possuem influência direta sobre a maneira como se produzem os discursos acerca do corpo. “A centralidade do corpo na discussão das identidades está no fato dele ser o ponto em que se pensa a relação dentro e fora, mesmo e outro e até a velha oposição corpo e alma” (MISKOLCI, 2006, p. 688).

Uma vez constatada a centralidade do corpo tangente a questões acerca da identidade, admitindo-se a produção de discursos sobre o corpo como mecanismo pelo qual se dá a formação desta e considerando esta reflexo das demandas sócio-culturais de sua época, faz-se possível a dedução de que a inserção do poder se dá pela construção dessa identidade, que, por sua vez, é estampada no corpo.

Goellner (2003) alude a Michel Foucault, para quem segundo a autora, “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera apenas pela ideologia ou pela consciência, mas tem seu começo no corpo, com o corpo”. Ainda segundo Goellner (2003), o corpo – e não as idéias – é o primeiro alvo dos mecanismos de submissão que o poder encontra para se instaurar. Esse controle se dá de maneira gradativa e silenciosa.

Segundo Foucault (2005), o poder investe no corpo, no estudo minucioso e completo de seus detalhes, a fim de discipliná-lo, torná-lo um “corpo dócil” para seu controle. “O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo...” (FOUCAULT, 2005, p. 146).

O sociólogo Richard Miskolci acompanha esta idéia de Foucault e nos reforça o pensamento de que temos em nosso corpo um espaço amplo de análise para compreender de que maneira nosso corpo vai se ajustando com a necessidade de adequação aos padrões societários.

Vivemos na era do corpo como encarnação da identidade, sustentáculo dos ideais societários que incidem sobre os indivíduos e depositários das ansiedades individuais sobre a possibilidade de adequação ao mundo (MISKOLCI, 2006, p. 681). [grifos meus]

Acontece que estas adequações estão diretamente ligadas ao fato de que corpos materializam algo de nossa identidade, logo, a adequação de corpos submete o sujeito a se enquadrar e a mutilar algo constituinte a sua subjetividade. De acordo com essa idéia, Goellner (2003) afirma que a linguagem constrói esse corpo, e à medida que o nomeia, o classifica, enquadra-o acaba por define-lhe normalidades e anormalidades. Essas representações

... não são universais nem mesmo fixas. São sempre temporárias, efêmeras inconstantes e variam conforme o lugar/tempo onde este corpo circula, vive se expressa, se produz e é produzido. E também onde se educa porque diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação. Filmes, músicas, revistas e livros, imagens, propagandas são também locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós, seja pelo que exibem ou pelo que ocultam. Dizem também de nossos corpos e, por vezes, de forma tão sutil

que nem mesmo percebemos o quanto somos capturadas/os e produzidas/os pelo que lá se diz (GOELLNER, 2003, p. 29).

Antes de falar especificamente sobre a escola, falo sobre um aparato que incide diretamente na formação dos sujeitos: as mídias impressa, televisiva, virtual que constantemente bombardeiam crianças, jovens, adultos e idosos, com imagens, que remontam a um ideal a se alcançar dentro da sociedade. Ao mesmo tempo em que afirmam o corpo contemporâneo ideal, essas imagens conferem a um grupo limitado de indivíduos a possibilidade de acesso aos bens constituintes das culturas dominantes e, num mesmo golpe, excluem essa possibilidade de outros grupos. O controle sobre o corpo contemporâneo se dá pela busca inconstante da adequação aos padrões socialmente impostos que institui as mais variadas formas de controle corporal. O indivíduo que não compartilha desse sentimento de pertencimento, de sucesso, vê-se frustrado e com um sentimento de incompetência e ansiedade. E qual é o discurso que se produz acerca do corpo contemporâneo idealizado? Ele é um corpo disciplinado, jovem, malhado em academias, habilmente equilibrado em sua dieta, sensual, bronzeado, rico e consumidor de uma gama de produtos culturais que reafirmam essas tendências (MISKOLCI, 2006).

“A história da criação de corpos e identidades sociais é também uma história dos modos de produção da subjetividade” (MISKOLCI, 2006, p. 682). Essa criação de subjetividades na contemporaneidade não mais se dá pelo que Foucault chama de “controle-repressão”, mas pelo que ele próprio denomina “controle-estimulação”. Assim, a regra não mais é “Não fique nu”, mas sim “Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!” (FOUCAULT, 2005). O autor justifica esta mudança pelo fato de que

... a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder (...). E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo pelo que ele é atacado... (...) Na realidade, a impressão de que o poder vacila é falsa, porque ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares... e a batalha continua (FOUCAULT, 2005, p. 146).

Pode-se dizer que, no contexto contemporâneo, a afirmação desse tipo de “controle-estimulação” se dá através da difusão da cultura de exaltação a uma “adequação corporal e identitária que, em sua lógica pouco ortodoxa, levaria à integração ao grupo socialmente mais valorizado e feliz” (MISKOLCI, 2006, p. 683). Essa adequação deve ocorrer segundo o conceito de beleza que se afirma no corpo jovem, branco, masculino e rico (MISKOLCI, 2006).

Depreende-se de tudo isso que a produção de subjetividades não se dá de repente, de forma arrebatadora, mas antes, dá-se lentamente, volteando e suprimindo pequenas e esparsas resistidas que o indivíduo lhe infere, através – se é que pode ser chamado assim – de um fenômeno que envolve o indivíduo ao longo de sua vida, ao qual não há possibilidade dele escapar: o cotidiano.

Escola e Corpo Contemporâneo

A escola tem sido parte importante no processo de delimitação do tempo, do espaço e das formas de ocupação dos indivíduos. Uma vez que a cotidianidade é um quesito fundamental para a produção de subjetividades, a escola revela-se ambiente propício para que isso ocorra. Ela delimita espaços e utiliza o discurso da disciplina para a fabricação dos indivíduos (LOURO, 1997). Segundo Foucault (1977, p. 153):

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado.

Dessa maneira, condutas disciplinantes são constantemente reforçadas e induzidas na escola e tendem a se naturalizar com o passar do tempo, de forma que, ao sair da escola, quase na vida adulta, o aluno deva estar tão completamente imbricado na complexa teia de normatividades que a sociedade lhe impõe, que nem se dê conta de que ela lhe é imposta e não natural.

À medida que o discurso que produz o corpo contemporâneo difunde-se pela mídia – ou seja, a construção de subjetividades fica a cabo, principalmente, da televisão e da internet – a escola começa a se sentir vulnerável a esta. De certa forma, o discurso que rege a escola, em geral, opõe-se ao discurso que predomina nos meios de comunicação midiáticos, mesmo sendo ambos, na maioria dos casos, espectros um do outro. O que se equivale a dizer que, tanto a mídia como a escola, prezam pelo corpo docilizado e disciplinado, mas que ao cabo disto, a maneira como esses atributos se manifestam são opostas. Enquanto a escola preza pelo corpo quieto, que se movimenta pouco e que pensa muito, a mídia preza por outro lado, pela exposição excessiva, pelo culto exacerbado às formas de um corpo que nada questiona e que aceita esse modelo sem se dar conta.

O corpo que transita na escola é o mesmo corpo que se submete ao bombardeio de apelos expositivos que a mídia veicula. Dessa forma, ele é a ponte para que a escola dialogue com os meios de comunicação midiáticos, ou melhor dizendo, para que se travem, muitas vezes, disputas no que tange a produção da subjetividade dos corpos desses alunos. Há neste caso, uma relação de coeducação, muitas vezes mal resolvida, entre escola e mídia.

Afirmar que a televisão exerce muita influência sobre os/as jovens é correto, já que a juventude contemporânea nasceu e cresceu imersa na cultura midiática, mais fortemente imersa na cultura televisiva. (...). Seus modelos de competidores são sempre os vencedores, os jogadores de futebol de grandes times, ricos, famosos, cortejados pela mídia e por belas mulheres. (SILVA, R.; SOARES, R., 2003, p. 85)

Por razões dessa natureza, pode-se dizer que a escola contemporânea passa por um período de ‘esquizofrenia’. Está esquizofrênica porque constitui-se por ser uma das instituições que estandardizam o disciplinamento e a uniformização de corpos por um lado e, a despeito disso, por outro, seus educadores sentem-se perdidos perante o desafio que a cultura midiática exerce sobre os alunos. Com isso, instala-se um diálogo truncado entre seus educadores e a cultura dos alunos, os quais, de acordo com Silva e Soares (2003), passam a ser vistos como alienígenas que ameaçam algumas instituições escolares.

Esta questão implica o ângulo do qual se olha: quem são os alienígenas? – os/as professores/as ou os/as alunos/as? Tal pergunta sugere que, num mesmo local, no caso, a instituição escolar, convivem pessoas que sentem estranhamento e até a impossibilidade de uma comunicação e de um relacionamento mais tranquilo. Nesse sentido, pode-se afirmar que a cultura juvenil parece não ser bem-vinda à escola. (...) ...as dificuldades de comunicação e de relacionamento acontecem por um desconhecimento e até uma resistência à cultura juvenil e suas conseqüentes transformações no mundo contemporâneo. (SILVA, R.; SOARES, R., 2003, p. 84-85)

É nesse contexto que se fará a reflexão acerca da contribuição da dança para a formação, nos corpos escolares, de uma atuação crítica em relação à produção de seus corpos e de suas subjetividades. Esta reflexão partiu, portanto, de um entendimento do corpo e de seu funcionamento social, com sua existência simbólica imbricada em sua biologia, enxergando, mais especificamente, a construção deste corpo na e pela escola.

Dança na Escola

Miskolci (2006) propõe a constituição de uma estética da existência, que aponta para o compromisso com uma série de experiências que acarretariam mudanças através das

quais se criariam “novos estilos de vida baseados em uma ética capaz de criar subjetividades mais libertárias e, a partir delas, novas formas de sociabilidade.” (p. 689). O autor acredita na força da arte como meio para que essas mudanças ocorram. “Recorro à poesia, definida por Thomas Mann como uma doce vingança contra a realidade” (MISKOLCI, 2006, p. 691).

Seguindo este raciocínio, a dança na escola, portanto, se trabalhada como uma linguagem artística, pode contribuir para a transformação das relações de assujeitamento que se institucionalizam dentro deste ambiente, de forma que se possa passar a resistir, desenraizar, descorporificar e rejeitar ideais aprisionantes de corpos.

Arte é resistência. A partir do momento em que se quebra um ciclo de repetições e reproduções cotidianas, a arte já resiste em sua forma. Alfredo Bosi em seu livro *Literatura e Resistência* nos coloca a maneira como a arte, mais especificamente em seu caso, a literatura pode operar na instância da resistência.

Arriscando um caminho exploratório, eu diria que a idéia de resistência, quando conjugada à de narrativa, tem sido realizada de duas maneiras que não se excluem necessariamente: a) a resistência se dá como tema; b) a resistência se dá como processo inerente à escrita. (BOSI, 2002, p 120)

Reconstruindo a idéia de Bosi e transcrevendo-a para a linguagem artística até agora em questão, temos que a dança, enquanto forma, torna-se um ato de resistência quando ela possibilita que o sujeito escape de um repertório cotidiano e funcional de movimentos para assim dar vazão à criação e à exploração de possibilidades corporais até então desconhecidas pelo sujeito.

Reforçando, portanto, a idéia de resistência dos corpos estimulados pela dança, enquanto linguagem artística, qual seria a dança a ser trabalhada?

Pensemos primeiramente, não naquelas danças de repertórios que da mesma forma aprisiona os corpos e delimita as possíveis expressões. Não que estas manifestações artísticas devam ser banidas, porém, para o propósito que se apresenta, temos que os repertórios prontos não contemplariam o objetivo de resistência e transformação até aqui traçado.

A dança a ser trabalhada na escola deve pressupor uma pesquisa pessoal, por parte do dançante, sobre como seu corpo se movimenta, quais as variadas possibilidades que ele pode encontrar para se comunicar. Essa dança incita a curiosidade pela variedade de formas, espaços, superfícies, posições, tempo em que pode acontecer. Viabiliza fazer poesia com movimentos e não simplesmente executá-los a fim de satisfazer uma exigência padronizada. Essa dança não é simplesmente movimento. Ela pressupõe que haja entrega do dançante, que

ele faça escolhas, participe, comungue com seu grupo. Ela permite a quem dança criar e recriar. Permite também questionar estéticas sedimentadas e padronizantes de dança.

O conhecimento da própria expressividade da própria intencionalidade, da própria condição de ser humano constitui-se num exercício que proporciona ao dançante uma intimidade com ele mesmo, que o leva a entender-se como sujeito, numa outra lógica que não tem a ver com a simples reprodução inconsciente de padrões mecanicamente impostos. Esse sujeito que questiona o movimento do seu corpo dentro da dança, e que também questiona o que está dançando, pode, para além disso, questionar o movimento e a representação do seu corpo em tantas outras situações cotidianas que enquadram e que contribuem para a produção de subjetividades. Longe de querer afastar esse sujeito de seu tempo, a proposta é que ele, ao contrário, se inclua no seu tempo, mas resistindo aos discursos e representações que o padronizam, o disciplinam, o docilizam.

Para Marques (2003), a escola:

(...) pode sim fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (p. 23-24)

Ainda segunda a autora, o contato com o fazer dança está associado ao corpo, de forma que, para que a fruição estética e artística da dança aconteça, necessitam-se de corpos engajados com o seu fazer-pensar. Uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano é que ela educa corpos para serem capazes de criar pensando e de ressignificar o mundo em forma de arte.

Voltando a questão das danças de repertório, Marques questiona o fato de os professores que ensinam dança na escola priorizarem as danças populares – simplesmente por serem “tradicionais” – em detrimento do repertório pessoal de movimento de cada aluno, mesmo que estes sejam culturalmente construídos: “(...) quais são, por exemplo, os ensinamentos em relação ao gênero contidas nos movimentos da Quadrilha? O que as danças veiculadas pela televisão estariam ensinando para as nossas crianças sobre sexualidade?” (MARQUES, 2003, p. 27).

Sendo assim, em vista da necessidade e da também importância do ensino dessas danças, o trabalho com elas deve estar estreitamente engajado com a reconstrução das relações e papéis nelas implícitos e também com o contexto do aluno. Do contrário, o ensino

da dança corre o risco de simplesmente reproduzir e reforçar valores prontos que devem ser ultrapassados. “Caso nossos repertórios não estejam enraizados de forma significativa, ou seja, relacional, consciente e crítica, poderemos ser massacrados pela pasteurização das idéias, estéticas, danças” (MARQUES, 2003, p. 157).

Para que essa pasteurização não ocorra, deve-se pensar um ensino de dança que parta do contexto e do corpo do aluno, dialogue com o conhecimento que há nele, apresente condições para que este consiga desmitificar valores implícitos nas diversas estéticas de dança, reconstruir e ressignificar esses valores no contexto contemporâneo de forma crítica.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005, 295p.

_____. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977, 280 p.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L., FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 28-40.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: vozes, 1997, 179 p.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003, 206 p.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: Do Assujeitamento à Estética da Existência. **Revista Estudos Feministas**, vol. 14, n. 3, p. 681-693, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 18 jun. 2009.

SILVA, Rosemeri A.; SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira L., FELIPE, Jane, GOELLNER e Silvana V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 82-94.

Oficina 5 – KARATÊ-DO NA ESCOLA

*Victor Lage*¹
*Juliano Alves Prado*²
*Igor Luiz de Bello*³

Sinopse: Atividades relacionadas à prática do Karatê-Do nas aulas de Educação Física Escolar, com vivências e discussão dos aspectos teórico-práticos sobre os fundamentos desta luta e seus possíveis processos de ensino e aprendizagem, por meio de jogos e brincadeiras envolvendo as lutas de maneira lúdica, fornecendo recursos pedagógicos para Professores de Educação Física ou educadores em academias/dojos.

Palavras-Chaves: *Karatê-Do, Lutas, Brincadeiras de Lutas, Educação Física Escolar.*

AS LUTAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA PARA O KARATÊ-DO

Atualmente, ainda são raros os cursos de Educação Física que contemplam em sua grade curricular alguma disciplina - obrigatória ou optativa - relacionada às lutas, resultando em certo distanciamento do professor de Educação Física do universo cultural das lutas em geral (GONÇALVES JUNIOR e DRIGO, 2001).

Tal ocorrência acaba por difundir menor segurança aos egressos dos cursos de Educação Física no desenvolvimento de conteúdos relacionados a estas práticas corporais no contexto escolar. Assim, tanto lutas de origem afro-brasileira, como a Capoeira, de origem indígena, como o Huka-huka ou Kindene, ou de origem oriental, como o Judô e o Karatê-Do, têm sido pouco abordadas no contexto escolar.

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), propõem as lutas/artes marciais como um conteúdo possível e atrativo para ser desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, esta oficina visa contribuir para a apresentação de uma possibilidade do trabalho com o tema, mais especificamente o Karatê-Do, bem como

¹ Professor do Curso de Educação Física das Faculdades Integradas Fafibe (Bebedouro/SP); Vice-Diretor Financeiro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH); Pesquisador do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF); Pesquisador do Centro de Estudos Shobukan de Artes Marciais (FAMERP).

² Diretor Técnico da Clínica de Condicionamento Físico e Bem-Estar Amaranthus (Araraquara/SP); Pesquisador do Centro de Estudos Shobukan de Artes Marciais (FAMERP).

³ Instrutor de Atividades Físicas SESC-Araraquara/SP; Personal Trainer da Clínica Personale (Araraquara/SP).

aperfeiçoar os conhecimentos dos processos educativos envolvidos nesta luta de raiz oriental e em certa medida, estranha à nossa cultura.

Observamos que o Karatê-Do foi introduzido em Tóquio, em 1922, por Gichin Funakoshi, após anos de intercâmbio com mestres e praticantes de outras lutas, como Aikidô, Judô e Kendô, que o influenciaram a incorporar também ao Karatê-Do ortodoxo (constituído basicamente na prática de Katas) os princípios do *Budô*⁴, característicos de algumas lutas orientais japonesas.

Intervenções do Mestre Funakoshi evidenciaram a forte conotação educacional encontrada na prática do Karatê-Do, procurando formar e aperfeiçoar o caráter, a personalidade, tendo como objetivo a vida em sociedade.

O Karatê-Do propagou-se por todo o mundo, chegando ao Brasil através das imigrações japonesas, realizadas na primeira metade do século XX, difundindo-se em todos os estados brasileiros e, possuindo atualmente cerca de 1.400.000⁵ (um milhão e quatrocentos mil) praticantes no Brasil.

Neste panorama, com grande número de adeptos e forte intercâmbio cultural entre japoneses e brasileiros, compreendemos como viável a introdução dos elementos desta luta no contexto escolar, criando oportunidade para novos conteúdos numa área que historicamente, identificou-se com práticas eminentemente esportivas.

Nas últimas décadas, o esporte tem sido o conteúdo mais utilizado nas aulas de Educação Física e, em certos casos, somente algumas modalidades são contempladas, tais como o futebol, o basquetebol, o voleibol e o handebol.

Segundo Irene Conceição Rangel Betti (1995) os próprios estudantes costumam estabelecer uma identificação imediata do significado do componente curricular Educação Física com o esporte. Para a autora não haveria problemas nisso, desde que houvesse oportunidade para o conhecimento de outras práticas, e o indivíduo tivesse condições de optar por elas. No entanto, na escolha dos conteúdos encontra-se pouca variedade nas modalidades esportivas, e por vezes um mesmo grupo de modalidades (ou ainda apenas uma modalidade) se repetem ano após ano, sem alterações.

⁴ Budô é entendido como “essência/espírito” das artes marciais orientais. Ressaltamos que arte marcial é a tradução mais aproximada e usual para o ocidente, e decorre de “Marte”, deus da guerra para os gregos. No entanto, a expressão ocidental arte marcial vincula-se geralmente a técnicas de defesa pessoal, relacionadas ou não a preparação militar, e, portanto, não contempla a amplitude do sentido vinculado ao Budô no presente estudo, que envolve uma sabedoria de vida ou modo de viver. (LAGE, 2005)

⁵ Dados obtidos junto ao site da FEDERAÇÃO PAULISTA DE KARATÊ. Disponível em: <<http://www.midiamix.com.br/karate/apresent.asp>>. Acesso em: 25 ago. 2005.

Em acordo, Luiz Gonçalves Junior (2007) comenta ser comum nas aulas de Educação Física a predominância do esporte como conteúdo por vezes exclusivo, o que acaba por reduzir o universo da cultura corporal, circunscrevendo-o, não raro, ao contexto cultural estadunidense e/ou europeu do futebol, voleibol, basquetebol e handebol, em detrimento das potencialidades que podem ser exploradas ao propor a vivência de outras práticas corporais (jogos, brincadeiras, danças, lutas), oriundas da diversidade cultural de diferentes povos que construíram e constroem o Brasil além dos europeus, tais como os indígenas e africanos.

De acordo com Valter Bracht (1992), o esporte possui códigos tais como o rendimento atlético-desportivo, a competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas, os quais podem ser utilizados e condicionados pela Educação Física Escolar, colocando o professor na condição de professor-treinador e o aluno na de aluno-atleta.

Para Betti (1995):

...a finalidade própria do esporte não é a educação. Apesar de se remeter ao esporte alguns objetivos tais como a saúde, a moral e o valor educativo, ele não o será, a menos que um professor/educador faça dele um objetivo e um meio de educação (...) Se o aprendizado dos esportes restringir-se ao processo de ensino-aprendizado de técnicas, gestos automatizados, onde somente o professor-técnico as conhece e domina, ou seja seu Sentido/Significado é compreendido somente pelo professor e ao aluno cabe apenas executá-las da melhor forma (...). Isto não quer dizer que se queira negar totalmente o esporte mas sim, levantar questões sobre sua orientação no sentido do Princípio do Rendimento e Concorrência, que selecionam os melhores, classificam e relegam os mais fracos. Há necessidade de mudanças tanto da “Ação” prática quanto da “Reflexão” teórica. A transformação didática dos esportes visa, especialmente, a que a totalidade dos alunos possa participar, em igualdade de condições, com prazer e com sucesso, na realização destes esportes (p.26-27).

Além da ausência da diversidade de conteúdos junto à educação física, percebemos o estabelecimento de uma visão eminentemente biológica de corpo, excluindo toda a rede de significados, sentidos, expressividade, sensibilidade, comunicação, inerente ao ser humano.

O corpo nesta nova trajetória ganha outros olhares, fazendo emergir a idéia da *motricidade* (movimento intencional de transcendência) e não do *movimento*, colocando em debate o paradigma cartesiano de ser humano fragmentado em corpo e mente, legado de uma visão mecanicista, na qual Manuel Sérgio (1996) afirma ser:

...evidente que o corpo humano não é o que a fisiologia descreve, nem o que a anatomia desenha, nem o que a biologia, em suma, refere. Porque o corpo é a materialização da complexidade humana. (...). De facto, ninguém **tem** um corpo. Há uma distância iniludível entre mim e um objecto que possuo: posso deixá-lo fora,

sem deixar de ser quem sou. Com meu corpo não sucede o mesmo: sem ele, eu deixo de ser quem sou. Por isso, o meu corpo não é **físico**, no sentido cartesiano do termo (...), mas o fundamento de toda a minha existência da minha própria subjetividade... (p.125).

Assim, neste novo paradigma, rompe-se com a dicotomia do ser e se estabelece uma compreensão de corpo encarnado, conforme apresentada por Maurice Merleau-Ponty (1969), ou seja: um corpo que olha todas as coisas e que também é capaz de olhar a si, que se vê vidente, que se toca tateante. Um corpo que não é objeto para um “eu penso”; ele é um conjunto de significações vividas, pois, como afirma Merleau-Ponty (1996):

não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo (...). Mas eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo (p.207-208).

Nesta perspectiva, há um corpo (encarnado) e não um físico (no sentido cartesiano) que se move pela reunião de partes e na ignorância de si, porém irradiando de um si, percebido no pano de fundo do mundo, com a coesão de uma coisa, de um anexo ou um prolongamento dele mesmo, incrustados na sua carne, pois o corpo é o lugar de todo o diálogo que envolve *o eu e o mundo*, que se movimenta não *mecanicamente*, mas que *é todo em tudo* que faz (MERLEAU-PONTY, 1969; 1996).

Em suma, a presente oficina não tem a pretensão de discutir a aplicação/execução de simples vivências práticas do Karatê-Do como mais um possível conteúdo “esportivo” da Educação Física Escolar, nem se tratará, porém, de negar a existência do esporte, que, aliás, é um fenômeno social do nosso século, mas sim de contribuir para a valorização de outros conteúdos, como as lutas.

Conforme Felipe Eduardo Ferreira Marta (2004), apesar de na atualidade muitas pessoas aderirem à prática de uma luta pelo interesse na cultura oriental, outros interesses vinculam-se a tal, entre eles, a prática pela prática de uma atividade física, o convívio social, entre outras, o que pode, no ocidente em geral, e mais especificamente no Brasil, conforme sua apropriação e desenvolvimento até mesmo contrariar as suas raízes originais.

De acordo ainda com Marta (2004) o que se observa atualmente no Brasil, é que as artes marciais, passaram por processo de massificação dos meios de comunicação, sobretudo via cinema e televisão; e também por um processo de esportivização⁶.

Neste sentido, percebemos que:

...valores como dignidade, honra, trabalho, pacifismo, formação do caráter, persistência, humildade, são aprendidos na prática do Karatê-Do que mantém as raízes da cultura oriental, ou seja, o Karatê-Do como sabedoria ou modo de viver, em que o “DO” (caminho) se dá nas experiências cotidianas, para além do dojo⁷, ou seja, não fragmenta a vida em si mesma da atividade (LAGE, 2005, p.23).

Segundo Victor Lage (2006), apesar do ensino das lutas carregarem consigo um histórico diretivo em função de suas origens e características históricas e culturais, há a possibilidade e necessidade de trabalharmos com os educandos, nos baseando no diálogo, na liberdade e na autonomia, conforme propõe Paulo Freire (1996).

Acaba-se por esquecer os diversos contatos e experiências nas múltiplas manifestações da cultura corporal relacionada às lutas e suas correlações com o cotidiano dos/as educandos/as; em outras palavras, desconsideram-se os seus saberes de experiências feitos, por exemplo, aquelas proporcionadas pela própria mídia em desenhos animados, rádio, jornais, filmes, canais, revistas e sites⁸, ou mesmo nas brincadeiras com movimentos similares, como um chute no futebol e os toques do pega-pega, como serão visualizados durante esta oficina.

Ao desconsiderar essas experiências ou ter a crença da necessidade de dominar os movimentos técnicos das lutas para contemplá-las, o/a educador/a se esquece da possibilidade de construir este conteúdo com o/a educando/a, de aprender *com* o/a educando/a.

Paulo Freire (2005) nos alerta que não há diálogo sem *humildade*, e esta última, aliada à *solicitude* apresentada por Martin Heidegger (1981), torna-se fundamental no

⁶ “Supervalorização da competição e do elemento espetacular-visual costumeiro no âmbito do esporte de rendimento, vinculado ao interesse da exibição de performance para outrem ou de busca estética compulsiva ao aspecto físico massificado e padronizado pelos meios de comunicação, em detrimento da realização de práticas corporais autônomas e significativas, desenvolvidas pelo prazer desencadeado por elas mesmas, com satisfação pessoal intrínseca” (RODRIGUES e GONÇALVES JUNIOR, 2009).

⁷ Do significa “caminho” e jo “local”, tratando-se do local para se aperfeiçoar os vários “caminhos”. KISHIKAWA (2004). Na atualidade, porém, é comum o uso da expressão para designar simplesmente o local onde ocorrem os treinamentos.

⁸ Alguns exemplos de desenhos animados: “Street Fighter”, “Karate Kid”, “Dragon Ball Z”; Revistas: “Tatame”, “Fighter Magazine”, “Nocaute”; Canais televisivos: “Premiere Combate”, “SporTV; Filmes: “Jogo da Morte”, “O grande dragão branco”; “Kung Fu Panda”; Sites: “Bushido-Online.com.br”, “Super Lutas.com.br”; dentre outros exemplos e formas de comunicação, com seu conteúdo direcionados ou não exclusivamente para as lutas.

ato de educar. Diferente da expressão conhecida como “dar voz” aos/as educandos/as, é necessário ouvi-los, reconhecer o Outro e a sua possibilidade de ser mais, partindo do entendimento de que a autossuficiência é incompatível com o diálogo, e a própria educação “não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 2005, p.92).

Consideramos que o constante diálogo entre todos favorece ao desenvolvimento de processos educativos relacionados a autonomia, cooperação, solidariedade, respeito e, partindo do *saber de experiência feito*, no qual o planejamento e desenvolvimento das atividades exigirá uma participação contínua e ativa dos integrantes, os quais propõem, modificam, criam, discutem e dialogam sobre diversos conteúdos da Educação Física, como as brincadeiras, os jogos e também as lutas.

Os jogos e brincadeiras são atividades entendidos por nós como uma interessante possibilidade de intervenção para as lutas. O lúdico como expressão humana de significados da/cultura referenciada no brincar consigo, com o outro, com o contexto, reflete as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em nossa sociedade. Assim o lúdico é construído culturalmente e oferece oportunidade para (re)organizar a vivência e (re)elaborar valores (PINTO, 2007), questionando que tipo de lúdico está sendo provido nesta sociedade e, nesta esteira, que brincadeiras e lutas.

Sobre o tema, Pinto (2007) rechaça a escolha de brincadeiras com perspectivas utilitaristas, como um meio de “evasão da realidade” (p.143), mascarando injustiças sociais e estimulando a passividade, sublinhando as ideologias dominantes perceptíveis na sociedade de consumo.

Na presente proposta, as vivências em Karatê-Do na escola serão estruturadas com os próprios participantes ou mesmo, propondo-se alguns temas, construindo e combinando-se em grupo as possíveis situações e “regras”, junto com as implicações acerca das decisões tomadas pelo próprio grupo.

Para brincar, segundo Silvino Santin (2001), não precisamos de treinamento, de instrução, de iniciação; quem brinca gosta de liberdade de sonhar e de inventar, o que significa sentir, amar, viver e vibrar, e não executar tarefas; é uma experiência pessoal, não se trata apenas de uma emoção, de um sentimento, um prazer, mas de um conjunto de valores que são experimentados por aquele que brinca. Nela “não se excluem o esforço, o sacrifício, a frustração, porque fazem parte da paisagem lúdica que é uma forma de viver” (p.57).

Sendo assim, não consideramos as práticas culturais como lúdicas *em si*, mas a “interação do sujeito com a experiência vivida, que possibilita o desabrochar da *ludicidade*” (GOMES, 2004, p.145), ou, em outras palavras, não se pode dizer que “há uma atividade

lúdica, pois não são as atividades, mas os valores vividos e realizados por aquele que brinca que torna lúdica a ação” (SANTIN, 2001).

Partindo desta concepção de lúdico como experiência vivida, o lúdico pode ser entendido como linguagem humana, podendo manifestar-se de diversas formas: oral, escrita, gestual, visual, artística, dentre outras; e ocorrer em todos os momentos da vida: no trabalho, lazer, escola, família, política, ciência etc. (GOMES, 2004).

A brincadeira apresenta imprecisões na sua definição, porém, neste estudo, a compreendemos como possibilidade para o lúdico, o qual é um componente da cultura historicamente situado e pode significar uma “experiência revolucionária” (GOMES, 2004, p.144), pois permite ao ser humano não só consumir cultura, mas também criá-la e recriá-la, vivenciando valores e papéis externos a ela, re-significar o próprio mundo, desconstruir e reconstruir a realidade (MARCELLINO, 2003).

Portanto, este consumo e (re)criação da cultura levantam discussões sobre quais brincadeiras estão sendo contemplados nas escolas, centros comunitários, espaços de lazer em geral (clubes, academias, etc.), na própria mídia (revistas, gibis, televisão, etc.) dentre outros, e quais as concepções de ser humano e sociedade explícitos ou implícitos em suas vivências, pois, seja nos bairros centralizados, nas praças, nos condomínios fechados, nos quintais ou nas escolas, as brincadeiras ocorrem entre as mais diversas pessoas e faixas etárias, as conversas entre si, revivendo brincadeiras antigas, populares, do bairro ou comunidade, criando e recriando/inventando outras; combinando, discutindo e interpretando a multiplicidade de oportunidades envolvidas nelas, tornando-as relevantes como prática social a ser investigada, bem como as suas possíveis relações a outras manifestações culturais: as lutas.

O questionamento dessas influências e a proposta a partir das brincadeiras, segundo Dulce Mara Critelli (1981), se fazem na preocupação com a educação mesma e não com o nosso engajamento num apenas construir técnicas e métodos de ensinar.

Luiz Gonçalves Junior, Glauco Nunes Souto Ramos e Yara Aparecida Couto (2003) entendem que a instrução e a educação são fenômenos distintos. A primeira preocupa-se com o treinar, o adestrar, o informar... Enquanto que a segunda prima pelo tirar de dentro para fora, como indica a etimologia da palavra, proveniente do latim: *ex-ducere*, ou seja, “o sair de um estado de existência para outro” (p.30). Assim, a educação tem como fundamento o cotidiano da existência do ser, do ser-com-os-outros, do estar solícito, do colocar-se na perspectiva do outro e estabelecer a intersubjetividade.

Reconhecemos os desafios e crenças dispostos anteriormente neste texto, mas identificamos como primordiais a elaboração e execução comprometidas de novas perspectivas no trabalho com a Educação Física e com as lutas particularmente.

REFERÊNCIAS

BETTI, Irene C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p.25-31, 1995.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRITELLI, Dulce M. Para recuperar a educação: uma aproximação à ontologia Heideggeriana. In: HEIDEGGER, M. **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. São Paulo: Moraes, 1981, p. 59-72.

FEDERAÇÃO PAULISTA DE KARATÊ. Disponível em: <<http://www.midiamix.com.br/karate/apresent.asp>>. Acesso em: 25 ago. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. A motricidade humana no ensino fundamental. In: I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro, 2007, São Paulo. **Anais do I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro**. São Paulo: ALESP, 2007. v.1. p.29-35.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; DRIGO Alexandre J. A já regulamentada profissão de Educação Física e as Artes Marciais. **Motriz**, Rio Claro, v.7, n.2, p.131-132, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Todos nós... ninguém**. São Paulo: Moraes, 1981.

KISHIKAWA, Jorge. **Shinhagakure: pensamentos de um samurai moderno**. São Paulo: Conrad Livros, 2004.

LAGE, Victor. **O Karatê-Do e os seus processos educativos na educação física escolar**. 2006. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Centro de Ciência Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARCELLINO, Nelson C (org.). **Repertório de atividades de recreação e lazer: para hotéis, acampamentos, clubes, prefeituras e outros**. Coleção Fazer/Lazer. Campinas: Papyrus, 2002.

MARTA, Felipe E. F. **O caminho dos pés e das mãos: taekwondo, arte marcial, esporte e a colônia coreana em São Paulo (1970-2000)**. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Rio de Janeiro: Grifo, 1969.

_____. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GOMES, Christianne L. Lúdico. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.141-146.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco N. S.; COUTO, Yara A. A motricidade humana na escola: da abordagem comportamental à fenomenológica. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, n. 12, p.23-37, jul-dez., 2003.

PINTO, Leila M. S. de M.; Vivência lúdica no lazer: humanização pelos jogos, brinquedos e brincadeiras. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007. p.171-193.

RODRIGUES, Cae; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz** (Rio Claro). 2009.

SANTIN, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 3 ed. Porto Alegre, Edições EST, 2001.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

RITMO E DANÇA POPULAR BRASILEIRA

Elisa Novetti¹, Fabiana S. C. Victor² LÍgia de Souza Gomes³ e Vivian Parreira da Silva⁴

Integrantes do Grupo Girafulô de Prática e pesquisa em Danças Brasileiras.

Resumo

Realização de vivência em um ritmo popular brasileiro - o coco - por meio de atividades corporais lúdicas e expressivas nas quais os participantes experimentarão a dança, o canto, o toque no tambor e as palmas, sendo abordado o processo de ensino aprendizagem da cultura popular. O principal objetivo é promover o contato com elementos da cultura popular brasileira como suporte para o desenvolvimento de práticas educativas em diversos espaços, valorizando a diversidade, a consciência corporal, a brincadeira, a criatividade e as práticas coletivas. Nesta vivência também trabalharemos elementos que possam subsidiar os educadores nos trabalhos de ensino da cultura e história afro-brasileira.

Palavras-chaves: Cultura popular; Dança; Coco.

Introdução

O grupo de práticas e pesquisa em danças brasileiras Girafulô iniciou seus trabalhos em agosto de 2006, na cidade de São Carlos, interior de São Paulo. O grupo é composto por integrantes de várias áreas de conhecimento, estudantes universitários e pessoas da comunidade interessados e comprometidos em dançar, cantar, compor, tocar, pesquisar e interagir com as

¹Graduanda em Terapia Ocupacional, participa do grupo Girafulô, trabalha com danças de diversos tipos. Atualmente ministra oficina de danças brasileiras da EMEB Arthur Natalino Deriggi em São Carlos. Já atuou como educadora ministrando oficinas de ciranda no Salesianos.

²Professora, bailarina e produtora cultural. Integrante do grupo Girafulô de pesquisa e prática em Danças Brasileiras. Formada em Letras pela UNICAMP, atua com ensino, pesquisa e criação em dança e cultura brasileiras há mais de uma década.

³ Coordenadora da Ação Cultural na Assistência Social pela Prefeitura Municipal de São Carlos; Membro do Girafulô- Grupo de Práticas e Pesquisas em Danças Brasileiras; Psicóloga pela UNESP-Assis

⁴ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar ; membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e coordenadora do grupo de pesquisa e prática em danças brasileiras Girafulô.

formas lúdicas, criativas e autênticas que estão presentes nas danças e brincadeiras da cultura popular brasileira.

Entendemos a cultura popular brasileira como um conjunto de manifestações tradicionais, existentes em todo território nacional, relacionadas a determinados grupos de sujeitos que vivem na sociedade contemporânea. A cultura popular, nas suas múltiplas manifestações, está inserida num contexto onde se mantém dinâmica, viva, adaptando-se e reelaborando-se num constante cenário de tensões que resultam em transformações para sua permanência.

A tradição garante a transmissão dos valores de determinados grupos sociais, que em sua prática, dialogam com o contexto sócio-cultural no qual estão inseridos. É fundamental compreender a tradição aliada à dinamicidade e às adaptações que possibilitam a vivência ou a sobrevivência das manifestações tradicionais no contexto atual.

Temos hoje no Brasil inúmeros tipos de grupos que trabalham com a cultura popular, são diferentes histórias e formas de se relacionar com essa tradição. Há os chamados grupos portadores de tradição, que se organizaram historicamente para manter sua prática cultural no contexto de todas as transformações sociais que esse fazer artístico foi tendo ao longo do tempo, em interação com diversos acontecimentos e públicos; e há os grupos de pesquisa e criação, como o nosso, em que as formas e os saberes da tradição são fonte de pesquisa, inspiração e aprendizado. Assim também há uma re-significação desses elementos para o nosso contexto e a nossa prática.

Sendo assim, os trabalhos desenvolvidos pelo Girafulô buscam a reflexão acerca de um corpo integrado, onde não se aprende por segmentação e sim pela integração de todas suas partes constituintes. Somos sujeitos que por meio das danças, das músicas, dos cantos, dos toques, das interações com o outro re-significamos nossa vivência no mundo. A partir dos elementos lúdicos que permitem tocar o outro, dançar junto, valorizar o outro enquanto dançante e brincante em um processo de ensino e aprendizagem coletiva, acreditamos que quem dança aprende e ensina a todo o momento.

Nesse sentido, a pesquisa e a prática são parte do campo experimental do trabalho, subsidiando o repertório e as reflexões acerca da dança brasileira tradicional, suas formas de transmissão e a relação com o cotidiano das pessoas que as praticam dentro e fora do universo

acadêmico. Neste trabalho destacam-se os processos de criação encontrados na cultura popular e utilizados como metodologia de trabalho, tanto no ensino e aprendizado das danças, quanto na elaboração de apresentações e oficinas.

Assim entendemos nossa prática como um espaço privilegiado para a reflexão e para o exercício de aprendizado. Não somos seres acabados, estamos continuamente em construção e, nas práticas corporais do Girafulô, experimentamos a cada dia, nos ensaios e nas apresentações com o público, uma maneira nova e criativa de se dançar as diversas danças que fazem parte do nosso repertório.

Cultura Popular afro-brasileira e educação

O número de trabalhos guiados pela prática e pelo estudo da nossa cultura tem crescido e ganhado visibilidade nas escolas, centros comunitários, comunidades tradicionais e universidades. Esse tipo de abordagem ganha destaque num cenário que propõe um olhar voltado para o próprio indivíduo e nos instiga a reconhecer o que está ao nosso redor. Acreditamos que trabalhar a cultura popular hoje em nosso país é fator importante para o reconhecimento e a valorização das nossas práticas culturais tradicionais, considerando que só é possível valorizar e preservar aquilo de que se tem conhecimento.

Reconhecendo a formação multi-étnica da cultura popular brasileira, a dança, assim como a música, é entendida como fruto da contribuição mútua de culturas diversas, como a africana, a indígena e a ibérica. Dessa forma podemos entender que as culturas brasileiras em suas diferentes formas e manifestações compõem o cenário cultural no país integrando elementos diferenciados numa mesma prática. De acordo com Bosi:

Estamos acostumados a falar em “cultura brasileira”, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes. (BOSI 1994).

Assim o grupo de pesquisa e prática em danças brasileiras Girafulô desenvolve seu trabalho aportado nas culturas populares e afro-brasileiras do nosso país respeitando as diversas manifestações existentes, reconhecendo elementos lúdicos, de brincadeira, fé, louvação, dançando, cantando e celebrando a vida em diversas e diferentes formas de estarmos no mundo nos relacionando uns com os outros.

“É por meio do corpo físico que se manifesta a expressão do corpo inteiro, valendo-se dos gestos, palavras, posições, posturas para exibir o que a inteligência, os sentimentos e as emoções constroem.” (SILVA, 2009).

A valorização e o reconhecimento das culturas populares e afro-brasileiras têm sido tema de discussões, trabalhos acadêmicos e algumas práticas acerca da viabilização da implementação da Lei 10.639/2003 e do parecer CNE/CP 3/2004.

A Lei 10.639/2003, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira, foi publicada em 2003 e desde então torna-se obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio oficiais e particulares, o ensino da história e cultura afro-brasileira. Desse modo, acreditamos que nosso trabalho também abriga diretamente esta temática visto que trabalhamos com danças brasileiras de matriz africana como o jongo, a congada e aqui particularmente o coco.

O coco é uma dança tradicional brasileira, de origem nordestina mas que hoje está presente também em outros estados. É uma dança cantada em coro, estruturada em refrão e versos, que são improvisados ou não pelo “puxador” ou “tirador de coco”, que conduz a voz principal da música, acompanhado pelo coro que repete o refrão. Os instrumentos principais, e mais recorrentes para toque do coco são ganzá, pandeiro e tambor. Os participantes também podem bater palmas como acompanhamento do ritmo e do canto. A dança se caracteriza por um passo simples, que marca o tempo, que pode ser feito em deslocamento ou no mesmo lugar e que pode ser combinado de muitas formas na relação com os outros e em relação à diferentes dinâmicas de ocupação do espaço. Os cocos seguem geralmente os compassos 2/4. Há diferentes formas métricas, assim como outras variações no amplo conjunto dos cocos:

existe uma variedade enorme de tipos de coco, tomando suas designações dos mais diversos elementos; por exemplo: dos instrumentos acompanhantes (coco de ganzá, coco

de zambê); da forma do texto poético (coco de décima, coco de oitava); do lugar em que é executado ou a que o texto se refere (coco de usina, coco de praia); do processo poético-musical (coco de embolada). A forma dos cocos é uma estrofe-refrão. O refrão ou segue a estrofe ou se intercala nela. Poeticamente, apenas o refrão é fixo, constituindo o caracterizador do coco. As estrofes, quase sempre em quadras de sete sílabas, são tradicionais ou improvisadas. (ANDRADE, 1984).

O coco é um canto-dança tanto das praias como do sertão, vem dos espaços populares mas também foi dançado e tocado nos salões da sociedade. É um ritmo alegre e contagiante, de ampla ocorrência, tanto nos diversos estados brasileiros como nos diferentes momentos do ano, festivos ou não. No coco a influência africana é visível, assim como também a influência indígena, tanto na disposição coreográfica, semelhante aos bailados indígenas, como no uso do chocalho (ganzá). Assim podemos dizer que o coco representa um amálgama dessas duas matrizes – a africana e a indígena- numa síntese de aparente simplicidade mas que pode apresentar grande complexidade e beleza.

O coco representa a fusão mais harmoniosa entre a musicalidade cabocla e a negra. (...) o canto a tempo, marcado pelo ruído dos instrumentos percutidos e pelas palmas dos circunstantes, e a feição coreográfica com seus dançarinos executando seus passos, isolada e sucessivamente, no meio do círculo formado pelos demais, deixam transparente a contribuição africana. (ANDRADE, 1984).

Por isso, é necessário que estas danças bem como outras manifestações da cultura afro-brasileira estejam presentes no cotidiano escolar e não somente em datas comemorativas como folclore, festas juninas, etc. É necessário que na prática educativa em ambientes escolares existam formas pelas quais os educandos possam entrar em contato e vivenciar essas manifestações da cultura afro-brasileira seja por meio da música, poesia, comida, dança etc.

É importante que se discuta sobre este tema com os educandos, educadores e equipe escolar como um todo para que todos tenhamos condições de nos instrumentalizar e conhecermos a cultura africana e afro-brasileira que ainda hoje é negada e discriminada.

A visibilidade do negro e a valorização da cultura afro-brasileira precisam ser promovidas. A visibilidade deve ser estimulada pela escola, assegurando a presença do negro nas atividades escolares, nas festividades, nas comemorações e nos espaços de reconhecimento social. A escola deve interagir com os movimentos negros e suas manifestações culturais. A congada, a capoeira, a escola de samba, a música, a dança e a literatura precisam ser mostradas. (NEVES, 2005).

Objetivo:

A oficina de ritmo e dança popular brasileira tem como objetivo principal apresentar, por meio da vivência da dança e da música, a idéia de um corpo expressivo, criativo e dinâmico onde as pessoas são convidadas a compartilhar suas emoções e experiências unidas em uma prática colaborativa, lúdica e artística.

Por meio das danças brasileiras pretendemos despertar a atenção para um corpo integrado onde o aprendizado da dança, do canto e da música pode acontecer de maneira simultânea. Deste modo, nosso trabalho busca a valorização e reconhecimento dos elementos da cultura popular por meio dos processos de criação e vivência das danças brasileiras permitindo, sobretudo, uma maior expressão das individualidades, reconhecimento de potencialidades, respeito aos limites, fruição da brincadeira, das composições. As associações destes elementos retratam a pluralidade e a dinamicidade da dança presente nas manifestações da cultura popular brasileira.

Metodologia

A metodologia utilizada pelo GiraFulô em seus ensaios, oficinas e outras práticas educativas é pautada pelo universo da cultura popular. Por meio dos ritmos e danças brasileiras, pretendemos despertar a atenção para uma prática física em que a experiência seja de um corpo integrado, onde o aprendizado da dança, do canto e da música pode acontecer de maneira simultânea. Para isso, o processo de instaurar essa prática propõe a tomada de consciência do corpo, o mapeamento de suas partes constituintes, sua mobilização, assim como a sensibilização para o ritmo, o movimento e as dinâmicas interação e ocupação do espaço.

Entendemos que a dança permite ao corpo vivências diferentes daquelas do uso cotidiano, confrontando seus limites e potencialidades, desenvolvendo assim uma maior expressão das individualidades e de um corpo mais consciente e criativo.

Nos processos de aprendizado e criação da cultura popular destacam-se estratégias simples e eficazes como a observação, a repetição e a improvisação, assim como a convivência e criação em grupo, em uma atitude mais colaborativa que competitiva, elementos essenciais nos quais pautamos as bases do trabalho do grupo. Assim, nas oficinas, ensaios e apresentações buscamos relacionar esses elementos à prática de ensino e pesquisa na vivência dos ritmos e danças de nosso repertório.

Vale ressaltar também o importante espaço dado à oralidade, ao papel da voz e da palavra nos processos de transmissão de conhecimento, criação e aprendizado. A voz e a palavra também tem relevância para a vivência do coco, ritmo selecionado para este trabalho, que, como em outras manifestações da cultura popular, oferece um campo aberto para o exercício de composição que repete uma forma tradicional reinventando-a.

O repertório das danças e dos ritmos tradicionais brasileiros permite, dessa forma, o exercício da liberdade e da criação na reinvenção dentro de um modelo conhecido.

A metodologia utilizada pelo GiraFulô em seus ensaios, oficinas e outras práticas educativas é pautada também pelo universo da brincadeira. Por meio da prática da brincadeira e do brincar o ser humano relaciona-se com a realidade em que vive de forma simbólica e prazerosa, podendo incorporar ou reinventar padrões, histórias, personagens, etc. Pela possibilidade de reinvenção do mundo a experiência do brincar encontra-se na base da criatividade. A criatividade é uma característica inerente ao ser humano. Porém, com as pressões vividas no mundo contemporâneo, muitas vezes ela “adormece”.

A divisão do trabalho em tarefas cada vez mais fragmentadas e especializadas promove uma alienação do trabalhador que é fortalecida pela indústria cultural e por um sistema educacional também fragmentado. Esse sistema prioriza o desenvolvimento de capacidades intelectuais em detrimento do pensar criativo, da sensibilidade e da consciência corporal. Desconsidera ainda o contexto e a experiência de seus alunos criando seres que ao crescer desconhecem a si próprios e à sua história. A alienação gera sofrimento. Sofrimento este que, se não tiver vazão, gera doença. O brincar pode ser visto como uma experiência integradora, pois é capaz de “acordar” este corpo e mente amortecidos e trazer à tona a criatividade. Pois, “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975). E ainda: “É através da percepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida.” (WINNICOTT, 1975)

É importante dizer que, na cultura popular, os indivíduos praticantes de determinada manifestação costumam ser chamados por eles mesmos de brincantes. As manifestações por sua vez são chamadas de brincadeiras. Esta denominação indica uma associação do lúdico ao fazer artístico onde a distinção entre um e outro tornam-se tênues. Os processos de ensino e

aprendizagem presentes nessas manifestações não podiam ser diferentes. São permeados por elementos lúdicos onde cada um brinca com o corpo, com a voz, com o ritmo, com as alegorias, com o grupo etc. É uma aprendizagem que se dá por meio do olhar/observar, fazer/experimentar, criar/brincar. A transmissão de conhecimentos se dá prioritariamente pela oralidade e pela vivência. As músicas contam histórias, transmitem valores, homenageiam figuras importantes, falam da natureza, do trabalho e do cotidiano sendo um espaço rico para a poesia. Transformam a palavra e a linguagem em instrumento artístico e expressivo.

Girafulô e Escola Viva

Em março de 2008 o Girafulô iniciou um trabalho de oficinas de coco por meio do projeto Escola Viva⁵ juntamente ao Ponto de Cultura Teia das Culturas na EMEB Arthur Natalino Deriggi. Essa escola está localizada no bairro Antenor Garcia, na periferia de São Carlos.

As oficinas são semanais, atendem o público das quintas e sextas séries. Os conteúdos trabalhados são: dança, movimento, canto, toque, expressão corporal e processos de criação em músicas. Desde o início do trabalho percebemos resultados bastante positivos como: companheirismo, afeto e ajuda mútua principalmente nos cocos de roda, já que todos se tornam um só corpo pulsante entre palmas e passos. Todos precisam colaborar para que haja uma roda em sintonia. As crianças também são estimuladas a ajudar novos participantes, ou alguém que tenha maior dificuldade motora.

Os trabalhos desenvolvidos na EMEB Artur Natalino Deriggi pelo Girafulô trazem grandes contribuições para reflexões do grupo sobre estas práticas no espaço escolar onde acreditamos ser um importante lugar para que comecemos essa transformação de paradigmas pelo reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

Quando dançamos, cantamos e tocamos as músicas do coco na escola, durante as oficinas, as crianças criam seus versos, experimentam tocar o tambor, cantar e dançar além de se

⁵ A ação Escola Viva faz parte do Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura e tem como objetivo integrar os Pontos à escola de modo a colaborar para a construção de um conhecimento reflexivo e sensível por meio da cultura. Para saber mais: WWW.cultura.gov.br

reconhecerem enquanto protagonistas de um processo de criação, assim entram em contato e vivenciam essa prática da cultura popular brasileira. Dessa maneira, percebemos a importância da inserção das danças brasileiras como prática corporal nas escolas, pois são também uma forma de não exclusão dos alunos nas aulas de educação física.

O trabalho do professor guiado pelas práticas da cultura popular permite e possibilita reconhecer que é possível a criação de novos movimentos, novas músicas, caracterizando as danças tradicionais brasileiras, em uma prática inclusiva e que possibilita o exercício da criatividade. Pois na cultura popular tradicional todos dançam e criam juntos valorizando as diferenças e respeitando a sabedoria advinda dos mais velhos.

Considerações Finais

A partir das experiências do grupo Girafulô em ensaios, apresentações e oficinas, pudemos perceber que o aprendizado e a fruição das danças e ritmos populares brasileiros são fonte de crescimento, alegria e satisfação para os participantes. Que há melhorias no desempenho individual e do grupo no que diz respeito à convivência, ao reconhecimento de limites e ao desenvolvimento de habilidades.

Trata-se de uma prática de dança que tem seus movimentos, passos e estruturas estabelecidas, mas que oferece sempre espaço para as individualidades, para o jeito particular de cada dançante se apropriar do movimento e do sentido de fazer determinada dança. Além disso, entendemos que os ritmos e as danças brasileiras podem contribuir nas aulas de educação física, e no contexto da educação formal, tanto por trazer à tona elementos da multiplicidade da cultura brasileira como por valorizar uma abordagem corporal integrativa. Também devemos ressaltar que essas práticas contribuem para uma educação que contempla as diferenças, seja pela aceitação e inclusão das individualidades, seja pela valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena, culturas de imensa riqueza e que historicamente foram excluídas do conteúdo da educação escolar-formal no Brasil. A valorização e o reconhecimento dessas culturas populares e afro-brasileiras têm crescido em nosso país, tem sido tema de discussões, trabalhos acadêmicos e algumas iniciativas práticas acerca das formas para a viabilização da implementação

da Lei 10.639/2003 e do parecer CNE/CP 3/2004, e neste sentido, serviu de apoio para uma atividade desenvolvida pelo grupo junto a uma escola na periferia de São Carlos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario de. *Os Cocos*. São Paulo: Duas Cidades; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória. Preparação, introdução e notas de Oneyda Alvarenga, 1984.

BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira IN: MENDES. Filosofia da Educação Brasileira* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1994.

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*, Rio de Janeiro: Ediouro. Coleção Terra Brasilis, s/d.

NEVES, Gilberto. *A Discriminação racial na educação brasileira in: Revista de Educação Popular*, n4, 2005, p.48. Universidade Federal de Uberlândia, Pró reitoria de Extensão.

SILVA, Petronilha Gonçalves e. *A Palavra é...africanidades. in Presença Pedagógica* n 86 v. 15 março abril 2009.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago 1975.

GESTÃO DO LAZER: FORMAÇÃO E CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA ÁREA

Matheus Oliveira Santos (SESI-São Carlos; CEUCLAR – Batatais; SPQMH;
NEFEF/UFSCar)

Robson Amaral da Silva (SEE/SP; NEFEF/UFSCar)

Marcos Rogério Kapp (SESI-São Carlos)

RESUMO

As transformações sociais na contemporaneidade têm requerido cada vez mais competências e habilidades dos profissionais que atuam no campo do lazer. Sendo assim, esse texto aborda aspectos relacionados a compreensão do lazer, suas características, sua ocorrência história, bem como a formação e atuação do profissional que atua nessa área. Essa discussão se faz necessária, uma vez que entendemos os gestores de clubes, hotéis, acampamentos, empresas, grêmios, escolas, como profissionais do lazer que atuam desde o planejamento até a execução de ações nesse campo.

Palavras-chave: lazer, gestão, profissional do lazer.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais na contemporaneidade têm requerido cada vez mais competências e habilidades dos profissionais que atuam no campo do lazer, diferentes daquelas exigidas há tempos atrás. O destaque que o lazer vem ganhando enquanto um campo de pesquisa e intervenção em expansão requer um debate mais aprofundado e ampliado para que possamos ter uma noção mais clara sobre as especificidades dos profissionais que atuam nessa área.

A inserção desses profissionais em diversos espaços como hotéis, clubes, acampamentos, empresas, grêmios, escolas nos leva a olhar o lazer enquanto um campo de atuação para profissionais de diferentes formações, ou seja, multiprofissional.

A gestão desse fenômeno passa pela qualificação profissional, em uma perspectiva capaz de atender as demandas advindas com as transformações sociais no mundo contemporâneo. A possibilidade de contar com recursos humanos provindos de diversos segmentos amplia as possibilidades de uma atuação qualificada, e sobretudo, consciente do papel que devem desempenhar na construção de uma sociedade mais digna para todos.

Dessa forma, esse artigo tem como objetivo abordar a gestão do lazer a partir dos profissionais que atuam nessa área. As reflexões estabelecidas nos limites desse texto são pautadas em argumentos acadêmico-científicos, assim como em argumentações construídas a partir da experiência de anos dos autores enquanto profissionais no campo do lazer.

Acreditamos que para a consecução do objetivo inicialmente estabelecido, se faz necessário um diálogo acerca do fenômeno lazer, nos aprofundando, ainda que de maneira superficial, em seus significados, sua ocorrência história e características.

UM POUCO SOBRE O LAZER

Segundo Marcellino (2000c), existe uma grande polêmica entre os estudiosos sobre a ocorrência histórica do lazer na vida social. Para ele, o fenômeno lazer, tal como conhecemos hoje, surge a partir da Revolução Industrial, quando a Europa passou por um conjunto de transformações sócio-econômicas, com conseqüente alteração do modo de organização social e de trabalho. A economia de subsistência, baseada, sobretudo, na agricultura e no trabalho artesanal, foi substituída pelo trabalho, em um sistema dito fabril.

Alves Junior e Melo (2003) também refletem sobre esse aspecto. Para eles, a humanidade, constantemente, buscou por formas de diversão tão importantes quanto o trabalho, a religiosidade e a vida familiar. Todavia, essa busca pela diversão não significa que sempre tenha existido o que hoje chamamos por lazer. “O fato de haver equivalências não significa que os fenômenos sejam os mesmos” (p.2). Assim, “o lazer é um fenômeno moderno, surgido com a artificialização do tempo de trabalho, típica do modelo de produção fabril, desenvolvido a partir da Revolução Industrial” (p.29).

De acordo com Bruhns (1998), é nessa sociedade urbano-industrial que a noção de tempo linear tornou-se, predominantemente, objetiva, universal, irreversível e medida em unidades sucessivas, concebida como medida abstrata, capaz de ser aferida e calculada pelo relógio mecânico.

Para Woodcock (1990, p.120), escritor vinculado ao movimento político anarquista¹, esse instrumento mecânico:

(...) transformou o tempo, transformando-o de um processo natural em uma mercadoria que pode ser comprada, vendida e medida como um sabonete ou um punhado de passas de uva. E, pelo simples fato de que, se não houvesse um meio para marcar as horas com exatidão, o capitalista industrial nunca poderia ter se desenvolvido, nem teria continuado a explorar os trabalhadores, o relógio representa

¹ Anarquismo é a doutrina, teoria ou filosofia política que afirma que a autoridade política, sob qualquer aspecto, é desnecessária e indesejável. Embora a ênfase central na teoria repouse assim na hostilidade ao Estado, a ela se aliam frequentemente atitudes que repudiam não só a autoridade política, mas também a organização social e a autoridade religiosa. O anarquismo destaca as possibilidades de cooperação voluntária e ajuda mútua na vida do homem e ataca a cooperação conseguida pela força ou pela ameaça de coação externa (SILVA, 1986).

um elemento de ditadura mecânica na vida do homem moderno, mais poderoso do que qualquer outro explorador isolado ou de qualquer outra máquina.

O relógio foi a primeira máquina automática que adquiriu uma função social, pois, por meio dele, foi possível a regulamentação e arregimentação da vida dos seres humanos, condições necessárias para assegurar o funcionamento de um sistema de trabalho baseado na exploração. Podemos perceber essa exploração nos *slogans* da ideologia capitalista que dizem “tempo é dinheiro²” e “perder tempo”, sendo, esse último, considerado um pecado para a igreja.

Alves Junior e Melo (2003) apontam que, com a artificialização do tempo de trabalho, houve também a artificialização do tempo de não-trabalho, surgindo o que hoje definimos como lazer.

Com essas mudanças, o tempo de não-trabalho torna-se um tempo de contraponto ao trabalho produtivo. O trabalho capitalista, alienado em sua essência, era visto pelas classes proletárias como um esforço cansativo e rotineiro, o qual tinha a sobrevivência como principal objetivo. Assim, o lazer torna-se, paradoxalmente, vislumbrado pelo assalariado como um dos poucos momentos de realização e prazer, devendo “compensar” a frustração gerada no seio do processo produtivo (WERNECK, 2000). Criou-se assim, até os dias atuais, uma clara cisão entre “tempo de trabalho” e “tempo de não-trabalho” ou “tempo livre” que, muitas vezes, é confundido com o próprio fenômeno lazer.

Entretanto, concordamos com Bosi (1977), quando diz que “(...) se no trabalho e no lazer corre o mesmo sangue social, é de esperar que a alienação de um gere a evasão e processos compensatórios em outro” (p.76).

De acordo com essas reflexões, o entendimento do lazer vem sendo histórico e culturalmente atrelado, principalmente, às noções de trabalho, assumindo relações de tensão. O trabalho vem sendo reduzido ao simples labor. Já o lazer, por sua vez, vem sendo concebido como um “tempo livre” do trabalho produtivo, sendo privilégio de poucos e um sutil meio de se internalizar a maneira dominante de ver o mundo, permitindo a manutenção dessa opressora e injusta situação (WERNECK, 2000).

Atualmente, o lazer está presente não apenas na Declaração Universal dos Direitos Humanos³, mas também na Constituição Federal do Brasil⁴, sendo previsto como um

² Expressão marcada por Benjamin Franklin.

³ Artigo 24: “Todo o homem tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas”. DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos (2008): proclamada pela *Assembléia Geral das Nações Unidas* em 1948.

direito social, constituindo-se em um importante fenômeno social. Mas, será que existe um consenso sobre sua definição entre os estudiosos, profissionais da área e a população em geral?

Segundo Bramante (1998), há uma grande complexidade na sua definição, transitando desde sua etimologia, representando sentidos distintos na sua raiz latina: *licere* (lazer), *schole* (escola), *otiu* (ócio), até a inexistência da palavra lazer, nos países vizinhos de língua espanhola, sendo, habitualmente, tratada por “ocio” ou “tiempo libre”. Em nosso país, ele sempre foi conceitualmente confundido com recreação, jogo, esporte, brincadeira, entre outros.

No que diz respeito ao vocabulário comum, o que se verifica, com maior frequência, é o entendimento do lazer enquanto “(...) simples associação com experiências individuais vivenciadas que, muitas vezes, implica na redução do conceito à visões parciais, restritas ao conteúdo de determinadas atividades” (MARCELLINO, 2000a, p.21). O mesmo autor mostra que nem mesmo as repartições de prestações de serviços públicos deixam evidenciado um campo abrangido pelo lazer. “Não são poucas, nos âmbitos estadual e, principalmente, municipal, secretarias ou divisões de ‘Esporte e Lazer’, ‘Recreação e Lazer’, ‘Cultura e Lazer’, etc⁵” (p.21).

Esse caráter parcial e limitado que se observa quanto ao conteúdo também é verificado quando se procura detectar os valores associados ao lazer. Para o senso comum, os mais comumente relacionados são o divertimento e o descanso (MARCELLINO, 2000a).

Se sairmos às ruas perguntando às pessoas o que é lazer, veremos que, dificilmente, alguém não tenha uma opinião sobre o assunto. Isso porque, na atualidade, o lazer vem ganhando prestígio e espaço nas vivências cotidianas. Em entrevistas realizadas junto a transeuntes na cidade de São Carlos, o lazer é entendido como: “jogo, piquenique”, “parque, onde as crianças brincam, onde tem campo de futebol e a turma joga bola, voleibol, basquete”, “sair, curtir, ir para as baladas”, “lazer é diversão, tranquilidade, crianças”, “um momento onde a gente se diverte, o lugar onde a gente esquece do dia-a-dia, é uma brincadeira, (...) passatempo”, “é uma maneira de você sair da sua rotina, mas (...) não significa uma maneira vazia de você sair da rotina”, “refrescar a mente um pouco, ficar

⁴ Art. 6º, Capítulo II. BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

⁵ Na própria cidade de São Carlos temos, atualmente, a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, a qual, até 2002, era denominada Secretaria Municipal de Esporte, Turismo e Lazer.

sossegado, beber, se divertir, sem arrumar conflito, sem nada”⁶. Como podemos observar nessas frases citadas pelos populares, não existe um consenso quanto a uma definição do que vem a ser o lazer.

Entre os estudiosos e profissionais da área também não existe um consenso sobre seu conceito. O que se pode verificar é a distinção de duas grandes linhas. A primeira, que enfatiza o aspecto *atitude*, considera o lazer como um *estilo de vida*, portanto independente de um tempo determinado e, a segunda, privilegia o aspecto *tempo*, situando-o como liberado do trabalho, ou como *tempo livre*, não só do trabalho, mas de outras obrigações (religiosas e familiares, por exemplo), ressaltando a qualidade das ocupações desenvolvidas. Mas, a tendência mais comum entre os estudiosos e especialistas é a de considerar as duas variáveis – tempo e atitude – para a conceituação do lazer (MARCELLINO, 2000a). Alves Junior e Melo (2003) referem-se também ao prazer como importante parâmetro para definir o lazer. Segundo os autores “as atividades de lazer são buscadas tendo em vista o *prazer* que possibilitam, embora nem sempre isso ocorra e embora o prazer não deva ser compreendido como exclusividade de tais atividades” (p.32).

Os estudiosos das mais variadas matrizes ideológicas tendem a concordar com um conjunto de características advindas da vivência do lúdico como eixo fundamental do lazer. Para Bramante (1998), “a ludicidade, enquanto eixo principal da experiência do lazer, (...) que, por meio dos mais distintos estudos, redescobre-se a vocação inerente do ser humano que brinca e que joga, na sua mais pura essência antropológica” (p.12). Para Bracht (2003) “uma das características do lazer enquanto dimensão própria da cultura, além dos aspectos já pontuados (relativos ao tempo, à atitude e busca do prazer), é o caráter lúdico de suas práticas” (p.157).

Pinto (2007) parte da concepção de lúdico como construção da alegria, pela prática com autonomia, conceito esse que a autora analisa com base na inter-relação dos princípios de vivência plural, significativa e compartilhada.

A experiência plural significativa é uma ação com sentidos e significados atribuídos pelos seus participantes. Nasce da curiosidade, da motivação, do interesse dos sujeitos brincantes e realiza-se segundo suas capacidades de (re)criar os conteúdos nas situações concretas vividas (PINTO, 2007).

⁶ Frases retiradas do documentário “Ócios do Ofício”, desenvolvido na cidade de São Carlos, pela ACIEPE (Atividade Curricular da Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) Lazer em Debate, ministrada pela Prof. Dra. Valquíria Padilha, na UFSCar, em 2004 (ÓCIOS, 2004).

Já a construção compartilhada na experiência lúdica capacita o grupo a transformar o desejado em algo possível. Sujeitos e grupos fortalecem-se. Dessa experiência compartilhada surgem as regras de convivência e de organização. O jogo lúdico constitui-se como espaço privilegiado de diálogo e interação, com ricas possibilidades para administração dos conflitos (PINTO, 2007).

Ainda segundo a autora, a experiência lúdica é enfatizada pelo direito que todos têm de ser, decidir e agir como indivíduos e sujeitos coletivos. No entanto, é importante esclarecer que ela não está referindo-se à liberdade como um bem absoluto, doado e herdado, do qual podemos abusar. Também não a está limitando pela coação social sob a forma de tradição, costumes, leis ou regulamentos. Viver a liberdade também não é fazer o que se quer, na hora e lugar que se desejar. Assim, a liberdade no jogo lúdico é autonomia construída na interação com o outro.

Mas, para Pinto (1998), o lúdico, essência do lazer, foi sendo esquecido, principalmente no século XX. Para ela, “o desejo de ‘retorno’ à proeza de repensar o lazer fundado nos pilares do lúdico, nos desafia a romper a simbolização alienada, que nos vem sendo ensinada quotidianamente, e entender os sentidos das resistências lúdicas nessa nossa sociedade tão conflituosa” (p.19).

Dessa maneira, podemos perceber que cresce o entendimento do lazer como busca de dignidade e do respeito à pessoa como cidadã e, assim, de sua compreensão como campo de humanização das relações, dando sentido e significado às vivências de lazer para as pessoas.

Gomes (2004) valoriza o lazer, no qual “a cultura constitui uma expressiva possibilidade para se conceber o lazer em nossa realidade histórico-social” (p.124). Assim, pauta-se “(...) no pressuposto de que a cultura constitui um campo de produção humana em várias perspectivas, e o lazer representa uma de suas dimensões: inclui a *fruição* de diversas manifestações culturais” (p.124).

Para a autora, o lazer é uma dimensão da cultura construída socialmente em nosso contexto a partir de quatro elementos inter-relacionados:

- *Tempo*, que corresponde ao usufruto presente e não se limita aos períodos institucionalizados para o lazer (final de semana, férias, entre outros);
- *Espaço-lugar*, que se estende muito além de um espaço físico do qual os sujeitos se apropriam para exercer o convívio social ou local do encontro do lazer;
- *Manifestações culturais*: conteúdos vivenciados como o fluir da cultura, seja como possibilidade de diversão, descanso ou desenvolvimento;

- *Ações* (ou *atitude*) as quais estabelecem suas bases no lúdico.

Ao tomar esses quatro elementos como referência, Gomes (2004, p.124) ressalta que:

(...) o lazer se inscreve no seio das relações estabelecidas com as diversas dimensões da nossa vida cultural (o trabalho, a economia, a política e a educação, entre outras), sendo institucionalizado na atualidade como um campo dotado de características próprias. Mas o lazer não é um fenômeno isolado, pois está em franco diálogo com o contexto. Por um lado, o lazer pode contribuir para o mascaramento das contradições sociais, mas, por outro lado, pode representar uma possibilidade de questionamento e resistência à ordem social injusta e excludente que predomina em nosso meio.

Sendo assim, avançamos ao encontro das proposições de Santos et al, (2007) que compreendem a vivência do lazer enquanto prática social, não fragmentada em tempo (de trabalho x livre/disponível), tampouco como sendo possível de realizar apenas delimitada a espaços (equipamentos específicos de lazer x outros espaços), nem mesmo atendo-se à atividades (não sérias x sérias), mas, prioritariamente, enquanto atitude, ou seja, a *intencionalidade do sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo*. Ser este, portanto, integral, que se faz e refaz nas relações de intersubjetividade com os outros seres, tendo, como pano de fundo, o contexto do mundo.

Reconhecemos, porém, as interferências recíprocas da prática social trabalho na prática social lazer, bem como de outras práticas sociais. Também alertamos para a necessidade de políticas públicas que contemplem a construção de equipamentos específicos de lazer. Quanto às atividades, compreendemos que devam ser significativas e repletas de sentido para a pessoa que as realiza, de forma que não seja compelida, alienada ou oprimida (SANTOS et al, 2007).

Em síntese, atentamos para a possibilidade da conscientização e autonomia do ser, implicando, portanto, na *intencionalidade* atribuída pelo ser ao lazer (e demais práticas sociais), não desconsiderando o contexto sócio-político, o qual envolve opressão (de uns sobre outros) e desigualdades (entre uns e outros), conforme a prática social do lazer vai ocorrendo nas relações entre pessoas, grupos, comunidades, sociedades e nações, desenvolvidas sob certas finalidades e em determinados espaços e tempos (SANTOS et al, 2007).

OS PROFISSIONAIS DO LAZER

A gestão no campo do lazer “(...) envolve um conjunto de tarefas que procuram garantir a política na prática. Ao gestor compete interpretar a política e dar direcionamentos instrumentais para que ela ocorra de forma eficaz. Isso significa desenvolver planos estratégicos e operacionais, por meio de planejamento, organização, liderança e avaliação do processo e dos resultados” (PIMENTEL, 2008, p.2). Dessa forma, realizamos a partir de agora uma discussão acerca da gestão do lazer, priorizando a esfera do debate relacionada ao profissional que atua nessa área. Assim, trazemos para o bojo da discussão os elementos analíticos, formação e atuação profissional, para que possamos elucidar as peculiaridades desse trabalhador que se forja no seio da atual sociedade. Acreditamos na pertinência dessa perspectiva, uma vez que entendemos os gestores como profissionais do lazer que atuam desde o planejamento até a execução de ações de lazer.

Diversas são as denominações para designar os profissionais do lazer: recreador, animador sociocultural, agente cultural, promotor de eventos, gentil organizador (PIMENTEL, 2003) dentre outras.

Assim como são apresentadas várias expressões para denominar os profissionais que promovem ações diretamente nessa prática social, temos também uma gama enorme de possibilidades de atuação, no que se refere a espaços, locais, equipamentos de lazer e ações promovidas. Pimentel (2003) nos apresenta um conjunto de espaços nos quais esses profissionais se encontram inseridos, tais como: “academias, *shopping's*, hotéis, associações, clubes, hospitais, asilos, SESC, SESI, escolas, presídios, navios (cruzeiros), fábricas, parques temáticos, condomínios, lojas de brinquedos, parques de diversão e de peão (...)” (p.79). Além desses contextos de atuação, nos quais os profissionais do lazer se encontram presentes, temos também diversas modalidades de atuação que o autor considera serem corriqueiras: “oficinas culturais, exposições, saraus, colônias de férias, *shows*, torneios, festivais, encontros, dias de lazer, cursos, acampamentos, festas, excursões, promoções, torneios e jogos” (p.79); e em interação com os mais diferenciados grupos e instituições, variando desde órgãos públicos à grupos de interesses.

Porém, as reflexões acerca desse profissional não se encontram restritas aos seus locais de atuação, estratégias ou grupos/instituições atendidas. Devemos, estabelecer diálogos que elucidem a sua formação e as perspectivas de mudança/permanência, alienação/emancipação, em sua atuação nos diversos contextos sociais.

A formação profissional para a área do lazer, segundo Isayama (2004), tem sido marcada por duas tendências. Uma que vislumbra a formação baseada na técnica e com

orientação para o domínio de conteúdos específicos e metodologias. Temos assim, a prática como eixo principal na ação desse profissional, minimizando o papel da teoria. Há dessa forma, uma dicotomia entre teoria e prática. A outra tendência procura formar profissionais na área do lazer tendo como bases o conhecimento, a cultura e a crítica. A sua concretização se dá através da construção de saberes e competências fundamentadas no compromisso da disseminação de valores de uma sociedade democrática, assim como na compreensão do papel social do profissional na educação para e pelo lazer.

A partir da primeira tendência apresentada por Isayama (2004), acreditamos que algumas problemáticas se instalam na atuação dos profissionais formados segundo essa concepção. Um embate entre bom humor e competência. Marcellino (2000b) argumenta que os profissionais do lazer, cada vez mais, estão vendendo a sua personalidade, caindo em um processo de alienação. O autor acredita que a venda da personalidade é tamanha, que os mesmos passam a pregar que o bom humor é mais relevante do que a competência. O argumento utilizado por esse tipo de profissional é o seguinte: “bom humor não se aprende e competência se adquire” (p.128). Um profissional sempre solícito, de corpo belo e riso fácil.

Essa é uma maneira de se conceber o profissional do lazer, baseada no senso comum, como um indivíduo criativo, versátil e alegre, mas que no fundo mascara algumas questões mal resolvidas em nossa área.

Uma delas seria a dificuldade de se visualizar (do profissional e, por vezes, a nossa também) o significado do lazer em nossa realidade, em suas dimensões sociocultural e política, assim como as contradições presentes nesse contexto (PIMENTEL, 2003). A outra seria a falta de condições e de equipamentos de trabalho na sua atuação, não só do seu setor, mas da iniciativa pública e privada (MARCELLINO, 2000b).

Uma das alternativas que se apresenta seria o investimento na formação desses profissionais, a fim de se conceber indivíduos mais conscientes, críticos e contextualizados social, cultural e historicamente em sua atuação. Os caminhos são diversos para a concretização desse projeto que se impõe como uma necessidade em nossa área, objetivando assim, a contribuição para a formação de uma sociedade mais digna e justa. Privilegiaríamos assim, a segunda tendência apresentada por Isayama (2004).

Diversos autores tais como Werneck (2000), Pinto (2001), Pimentel (2003), Melo e Alves Junior (2003), Isayama (2004), dentre outros, apresentam contribuições relacionadas aos mais diferentes aspectos (postura profissional, conteúdos, valores inspiradores, formação continuada...), para uma formação/atuação mais consistente e contextualizada dos profissionais do lazer.

CONSIDERAÇÕES

Habilitar o profissional do lazer para o olhar de gestor parece ser um desafio ainda a ser concretizado. Seguramente, isso não significa rendição à lógica da racionalização, tampouco, menosprezo pelos conhecimentos advindos de longos anos na atuação direta com a prática social lazer.

Acreditamos na inserção dos gestores em um processo de formação consciente, crítica e criativa, contribuindo assim, para uma ação mais significativa no contexto dos espaços de lazer que respeite as referências culturais dos indivíduos.

Dessa maneira, apontamos um conjunto de aspectos interrelacionados que consideramos essenciais na formação e atuação dos profissionais do lazer:

- Estabelecer uma relação recíproca entre teoria e prática;
- Amplo conhecimento dos conteúdos culturais do lazer;
- Conhecimento profundo em termos de interesses da população com a qual estamos trabalhando;
- Investimento na formação continuada;
- Formação de uma equipe multiprofissional;

A observância desses e de outros aspectos no contexto dos espaços de lazer permite uma gestão do lazer no sentido da superação dos desafios que se colocam à formação e atuação desses profissionais na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, Edmundo D.; MELO, Victor A. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. Petrópolis: Vozes, 1977.

BRUHNS, Heloísa T. Lazer, cultura e tecnologia: discussões envolvendo aspecto da globalização. **Licere**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 77-94, 1998.

BRACHT, Valter. Educação física escolar e lazer. In: WERNECK, Christiane L. G.; ISAYAMA, Hélder F. (Org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.147-172.

BRAMANTE, Antônio C. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte: v.1, n.1, p.9-17, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988, artigo 6º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 08 fev. 2008.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 23 de Abr. 2008.

GOMES, Christianne L. Lazer - concepções. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.119-126.

ISAYAMA, Helder F. Formação profissional. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.93-96.

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000a.

_____. O lazer na atualidade brasileira: perspectivas na formação/atuação profissional. **Licere**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.125-133, 2000b.

_____. **Pedagogia da animação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000c.

ÓCIOS do ofício. Direção de Valquíria Padilha. São Carlos: UFSCar, 2004. 1 dvd (34 min.), son., color. ACIEPE Lazer em Debate.

PIMENTEL, Giuliano G. de A. Formação acadêmica do gestor de lazer. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER – GESTÃO DO LAZER: COMPETÊNCIAS E ATUAÇÃO MULTIPROFISSIONAL, 20., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SESI, 2008. p.1-8. (CD ROM).

_____. **Lazer: fundamentos, estratégias e atuação profissional**. Jundiaí: Fontoura, 2003.

PINTO, Leila M. S. de M. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p.53-71, 2001.

_____. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p.18-27, 1998.

_____. Vivência lúdica no lazer: humanização pelos jogos, brinquedos e brincadeiras. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007. p.171-193.

SANTOS, Matheus O. et al. Estação comunitária do Jardim Gonzaga: processos educativos vivenciados na prática social do lazer In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE: SABERES DOCENTES, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2007. v.1. p.1543-1555.

SILVA, Benedito. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

WERNECK, Christiane L. G. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: UFMG/CELAR, 2000.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos anarquistas**. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1990.

FUNDAMENTOS DE LABAN NA DANÇA EDUCATIVA

Patrícia Rossi

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Resumo:

Esse artigo tem como objetivo explicar sobre a metodologia dos estudos de Rudolf Laban, relacionados aos Oito Temas de Movimento Básicos e Fatores de esforço (Tempo, Espaço, Fluência e Peso) inseridos na Dança Educativa Moderna, a qual será abordada durante uma oficina com carga horária de três horas. Essa oficina possui o objetivo de transmitir o conhecimento teórico-prático da metodologia de Laban aos participantes, que as vivenciarão de maneira lúdica e criativa de forma a desenvolver a expressão e o movimento corporal. Além de vivenciarem essa movimentação, terão a possibilidade de interpretar várias maneiras de aplicar e desenvolver esse método com indivíduos de qualquer idade, com ou sem experiência na área da dança.

Rudolf Laban (1879-1958) nasceu no Império Austro-Húngaro, era de família aristocrática e, tendo como pai um oficial do Exército, costumava viajar bastante, fato que o fez incorporar o gosto e a curiosidade pela diversidade cultural e filosófica (SANCHEZ, 2005).

Laban viveu a transição da máquina a vapor para a energia elétrica, esteve presente nas duas guerras mundiais e, juntamente com outros artistas de sua época, buscou novas formas, novos rumos para a expressão artística. Dedicou-se ao desenho, ao teatro e à dança; participou do Movimento Dadá e esteve em contato com a efervescência cultural de Viena, Paris, Berlim de antes da Segunda Guerra; realizou danças-corais, fundou escolas e estabeleceu a Análise do Movimento, que, juntamente com seus colaboradores, passou a utilizar em todas as áreas da movimentação humana: teatro, ópera, ensino da dança, ginástica, terapia, trabalho operário. Tendo suas atividades interrompidas pelo nazismo, Laban foi obrigado a deixar a Alemanha e começar tudo de novo na Inglaterra, onde permaneceu sempre empenhado em divulgar

a dança como processo educativo acessível a todos (RENGEL & MOMMENSOHN, 1992).

Segundo Baxman (1979), Laban e seus colaboradores reclamavam à dança o sentido da comunicação multidimensional característico de tempos antigos, cuja linguagem dançada possibilitava a mobilidade e a comunicação integral da mente, do corpo e da emoção reunidos. Eles se exercitavam através de movimentos que não se prendiam a estilos ou a códigos pré-definidos, o que ampliava as possibilidades de diálogo entre a dança e seus diferentes estilos com os movimentos cotidianos, com outras linguagens cênicas e com áreas do conhecimento.

Outro aspecto da obra de Laban, segundo Rengel & Mommensohn (1992), está presente na sua opção de não trabalhar apenas voltado para a dança e para dançarinos. Ao mesmo tempo em que Laban reivindicava a dança como um exercício de integração através das experiências extáticas, desejava torná-la acessível também aos trabalhadores de outros segmentos, expandindo assim, as contribuições da dança à sociedade. E, a partir desse intuito, organizou “coros de movimento”, que reuniam até cerca de mil pessoas, que eram unidas pela movimentação e ritmo coletivos, que eram acompanhadas apenas por instrumentos de percussão. Essa “dança de massas” misturava pessoas de diferentes etnias, condições sócio econômicas, sexos, tipos físicos, dançarinos profissionais treinados e trabalhadores comuns.

A partir dos seus pressupostos, Rudolf Laban, em seu estudo de análise do movimento e da perspectiva sociocultural, considera que o corpo expressa a relação do indivíduo com o seu meio. É o meio o veículo e o conteúdo do indivíduo nas relações que se estabelece. Seja no trabalho, no lazer, na intimidade das ações orgânicas básicas da sobrevivência, o ser humano tem para si um repertório gestual que significa o seu elo social. A análise do movimento e seu conseqüente Método de Dança/Arte do Movimento refletem uma pedagogia voltada para o ser humano e, ultrapassadas as fronteiras étnico-geográficas do século XIX, podem prepará-lo para conviver com a tecnologia, a vida urbana, além de restituir-lhe a capacidade do prazer da convivência consigo e com o outro. (RENGEL & MOMMENSOHN, 1992).

Dessa forma, a partir de vários estudos, Laban propõe também, a dança educativa moderna, que, segundo ele, em seu livro “Dança Educativa Moderna” (1990), ela se expressa nas formas dos movimentos liberados nos gestos, nos passos, bem como nos movimentos do cotidiano, no qual a aprendizagem de uma nova dança é ações que

consistem em sucessões de movimentos onde um esforço definido do sujeito acentua cada um deles.

De acordo com Laban (1990), esses esforços que são citados se associam à trajetória do movimento no espaço, que permitem ao professor, criar temas de movimentos que podem ser realizados com propósitos recreativos e educacionais. Além disso, a aprendizagem do aluno deve relacionar-se com as capacidades e as necessidades para seguir qualquer impulso voluntário ou involuntário de mover-se com desenvoltura e segurança.

Como citado anteriormente, Laban estuda a movimentação e seus esforços. Cada ação de um tema de movimento consiste em uma combinação de elementos de esforço que se movem seguindo os fatores de movimento Peso, Espaço, Tempo e Fluência. Os temas básicos de movimentos e suas combinações e variações (os quais serão explicados e exemplificados nesse trabalho), são considerados por Laban como a melhor ferramenta para o professor de dança (LABAN, 1990).

Para Laban (1990), a idéia principal é que o professor deve encontrar sua própria maneira de estimular os movimentos e a dança em seus alunos, escolhendo entre um conjunto de temas de movimentos básicos aquelas variantes adequadas à etapa e ao estado de desenvolvimento de seu aluno ou da maioria da classe. Portanto, para desenvolver integralmente as crianças, Laban propõe a dança educativa, que busca o desenvolvimento harmonioso da criança por meio da relação corpo-mente. Com essa dança não se procura a perfeição ou criação de danças “sensacionais”, mas sim, o efeito benéfico da atividade criativa sobre o aluno e a sua integração ao grupo.

Portanto, a dança educativa poderia ser considerada algo fundamental para o desenvolvimento integral da criança nos seus primeiros anos de vida, no qual ela inicia a aprendizagem ao se movimentar, ao gesticular, ao se expressar, ao criar... Assim, segundo Freire (2001), as crianças precisam desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários para criar, modelar e estruturar movimentos em forma de dança expressiva. A criança, muitas vezes, usa os movimentos espontaneamente, variando seus gestos e dinâmicas para expressar seus sentimentos e idéias. Com um pouco de encorajamento e assistência, elas brincarão e improvisarão com esses padrões básicos de movimento. Este é um dos objetivos da Dança Educativa nos anos iniciais da criança, para promover e desenvolver todas as suas habilidades naturais, ou seja, oferecer oportunidades para elas criarem simples seqüências, através da improvisação, interagindo umas com as outras, orientadas por um professor sensível. Com suas

habilidades e conhecimentos desenvolvidos, elas poderão ser capazes de criar danças mais complexas, as quais terão uma estrutura clara, incluindo aspectos interessantes de composição, tal como desenvolvimento de tema e repetição.

Dessa forma, é a partir desse estudo sobre Laban e minha experiência na área da dança contemporânea que proponho uma oficina, que será realizada no “IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade” na Universidade Federal de São Carlos, que acontecerá a partir do dia 6 até 9 de outubro de 2009. Essa oficina terá com carga horária de três horas.

Os objetivos da oficina são: 1.) transmitir aos participantes o conhecimento teórico-prático da metodologia de Laban relacionada aos temas de movimento básicos e suas ações de esforço (Tempo, Peso, Fluência e Espaço) na dança, bem como formas para aplicá-los e desenvolvê-los durante uma aula de dança, teatro, e até mesmo, nas aulas de Educação Física Escolar. Será por meio de movimentos corporais, associados ao lúdico e à criatividade que serão desenvolvidas atividades direcionadas à essa temática. 2.) possibilitar o contato dessa metodologia a qualquer tipo de participante, sejam eles com experiência ou não na área da dança, teatro, música, entre outras artes e/ou possuir conhecimento prévio ou não sobre os temas de movimentos básicos, os fatores de esforço e a Dança Educativa proposta por Laban. 3.) proporcionar o contato com maneiras diversificadas de se desenvolver o lúdico, a criatividade, a expressão corporal e a movimentação a partir dessa metodologia proposta.

Ao início da oficina, haverá uma exposição breve sobre a temática dança educativa, apresentação dos temas básicos de movimento e dos fatores de esforços. Logo após, será proposto um breve aquecimento para então, dar início às atividades direcionadas aos participantes sobre a temática. A oficina terá acompanhamento de músicas e necessitará de um espaço adequado, amplo, para que assim, o fator espaço possa ser bem explorado dentre também, os outros fatores e temas de movimento. Os participantes deverão estar com roupas confortáveis, que não possam atrapalhar a movimentação durante os exercícios propostos.

A metodologia seguirá os estudos e as propostas de Laban.

Segundo Laban, o ser humano se movimenta devido à necessidade de se expressar. Os impulsos internos, a partir dos quais se origina o movimento, foram denominados por ele de esforços. O esforço se manifesta em movimento e este, como observou Laban, é composto de quatro fatores, que são Peso, Tempo, Espaço e Fluência (RENGEL & MOMMENSOHN, 1992).

O **Peso** pode ser leve ou firme (ou forte ou pesado). O peso analisa o movimento em termos da quantidade de força despendida para realizá-lo - é a energia do movimento. O **Tempo** pode ser rápido ou lento (com nuances como, por exemplo, rapidíssimo ou lentíssimo, isto valendo para o peso também). Este fator indica em que tempo, em que velocidade o movimento se produz, ou seja, se ele é métrico (medidas de tempo) ou não-métrico (a expiração, as batidas do coração). O fator **Espaço** pode ser direto ou flexível. Ele aponta o tipo de trajeto que o movimento traça no espaço e como se dirige nesse espaço. Já a **Fluência**, pode ser livre ou controlada. Ela revela o fluxo do peso, tempo e espaço, detectando-o em várias atividades biológicas do homem (RENGEL, 2003).

De acordo com Rengel & Mommensohn (1992) e seus estudos sobre Laban, esses quatro fatores são inerentes a cada pessoa e é o que diferencia umas das outras. Há crianças com movimentos lentos (fator tempo), leves (fator peso), diretos (fator espaço) e controlados (fator fluência) e outras totalmente opostas a estas em termos de movimento, os quais podem ser rápidos, firmes, flexíveis, libertados. Assim, a autora afirma que não existe movimento que não possua esses quatro fatores, seja no ato de pegar um lápis, seja no de apagar uma lousa. E, portanto, o movimento com suas diferentes formas, ritmos, pesos e fluências é revelador e possibilita demonstrações da personalidade de cada um.

Além desses quatro fatores, também serão trabalhados na oficina os temas de movimento. Cada tema possui muitas possibilidades de variação e podem combinar-se entre si. São XVI (dezesseis) Temas básicos de movimento que podem ser divididos em dois: os elementares, que são os primeiros oito Temas, que são apropriados para crianças menores de onze anos, os quais serão desenvolvidos e trabalhados durante a oficina, e os Temas avançados, de IX a XVI, os quais correspondem as necessidades das crianças maiores de onze anos (RENGEL, 2008). Lembrando que esses temas podem e devem ser trabalhados também, com pessoas de qualquer idade e não somente crianças.

A seguir, serão explicados, um por um, os oito Temas de movimento básicos com base no livro “Os Temas de Movimento de Rudolf Laban” escrito por Lenira Rengel (2008):

- Modos de aplicação do tema de movimento I

Esse tema é relacionado com a consciência do corpo, para possibilitar o uso do corpo e partes do corpo para se mover ou dançar, trata-se de como podemos/devemos coordenar

os movimentos do corpo de dobrar, esticar e torcer. São a partir dessas três funções que o movimento acontece. As ações corporais são as mais conhecidas: sentar, correr, engatinhar, cair, levantar, sacudir, derreter, balançar, deitar, pular, rolar, empurrar, girar...

- Modos de aplicação do tema de movimento II

O Tema II é relacionado com a consciência do tempo e do peso, que traz possibilidades da experiência do movimento com as gradações das qualidades de súbito e sustentado, firme ou leve. É o primeiro tema que lida com dinâmicas e ritmos do movimento. O Peso está relacionado com o aspecto mais físico e sensorial do movimento e o Tempo, operacionaliza e ajuda a decidir em relação a quando executar algo.

- Modos de aplicação do tema de movimento III

O Tema III é relacionado com a consciência do espaço para utilizá-lo, no qual o foco não é só a pessoa, mas sim o ambiente em que está. Nesse caso, o espaço não deverá ser preenchido, pois para Laban não existe Espaço vazio, e sim, um espaço que deve ser explorado nos vários níveis (baixo, médio, alto), nas várias direções (frente, lado, trás, diagonal), deve-se desenhar no espaço, atravessar o espaço. As ações nas dimensões espaciais podem se emergir e afundar, alargar-se e estreitar-se, avançar e recuar.

- Modos de aplicação do tema de movimento IV

O Tema IV é relacionado com a consciência da fluência do peso corporal no espaço e no tempo. Esse Tema trata a fluência e suas qualidades e completa o que foi desenvolvido nos temas anteriores. As qualidades são identificadas como leve, firme, sustentada, súbita, direta, flexível, livre, controlada. Aqui é mostrado o aspecto dos quatro fatores, fazendo com que aconteça a experimentação da fluência, com várias qualidades de peso, com deslocamentos pelo espaço e com ritmos diversos.

- Modos de aplicação do tema de movimento V

O Tema V está relacionado à adaptação a parceiros, faz parte do ambiente das outras pessoas, a ênfase é dada ao espaço mais amplo. Exemplos de relações com o parceiro pode ser aquele em que fazem a mesma movimentação, como se um fosse o espelho do outro; pode ser o diálogo entre os corpos, como se os movimentos estivessem

conversando, um responde ao movimento do outro; um dança e o outro assiste; pode ser em trios, quartetos, quintetos...

- Modos de aplicação do tema de movimento VI

Esse Tema é relacionado ao uso instrumental do corpo. A atenção é voltada ao que o corpo é capaz de fazer, atuando como se fosse um instrumento ou um objeto. O Tema VI lida com gestos (que incluem todos os movimentos do corpo), com passos (transferência de peso de um suporte para outro), com locomoção (maneira de transportar o corpo de um lugar para outro), com o pular (todos os movimentos nos quais o ponto de suporte é temporário), com o virar (movimentos nos quais é feita uma mudança de frente) e com a imobilidade (em que aparentemente o corpo parece estar imóvel mas possui seu fluxo sanguíneo, digestivo, batidas cardíacas, o movimento dos olhos, entre outros).

- Modos de aplicação do tema de movimento VII

O Tema VII está relacionado com a consciência das oito ações de esforço básicas. É a consciência do corpo como uma totalidade física, emocional e intelectual e de corponectivo, em que o movimento e a dança não são só o que vemos de fora, mas sim algo que tem sensações, atitudes, impulsos, pensamentos, inferências que aparecem em movimento visível.

- Modos de aplicação do tema de movimento VIII

Esse Tema é relacionado aos ritmos ocupacionais, é um conjunto dos Temas V, VI e o VII. A idéia é mostrar que os mesmos princípios gerais estão presentes em movimentos de trabalho, bem como movimentos criativos.

De acordo com Rengel (2008), os Temas de movimento de Rudolf Laban fazem parte de um conjunto de possibilidades admirável, com relação a se pensar, fazer e conhecer movimento e dança.

Rengel & Mommensohn (1992) afirmam que por meio da dança educativa, a criança descobre o que lhe é natural, orgânico, ou seja, por meio da linguagem corporal, pois a linguagem verbal ainda não é totalmente dominada, ela descobre como é o movimento. As autoras consideram importante frisar que a criança tem potencialidade de desenvolver todos os fatores de movimentos e suas nuances. Se seu movimento natural é mais para o leve, em termos de fator peso, por exemplo, ela nunca vai perder

esta característica, mas poderá "conhecer" e dominar o firme, que lhe abrirá um novo campo de conhecimento a ser utilizado na vida. Portanto, de acordo com as autoras, não é recomendável colocar crianças ainda pequenas no ballet clássico ou em qualquer outra modalidade esportiva com excesso de padrões de movimento. Ela pode ser tolhida numa gama enorme de movimentos. Mais tarde sim, entre nove e doze anos, a criança pode optar pelo que desejar, seja ballet clássico ou não.

Dessa forma, a dança educativa propõe observar e conhecer o repertório de movimento das crianças, que podemos considerar já bastante rico, e também, auxiliá-las a conservar a espontaneidade e a alegria que o domínio do corpo em movimento lhes proporciona. Além disso, conduzi-las gradualmente a desenvolver suas habilidades físicas junto com as habilidades criativas.

Assim, proponho essa oficina com o objetivo de transmitir o conhecimento teórico-prático da metodologia de Laban relacionada aos temas de movimento e suas ações de esforço na dança, nas quais os participantes as vivenciarão de maneira lúdica e criativa para desenvolver a expressão e o movimento corporal. Além de vivenciarem essa movimentação, terão a possibilidade de interpretar várias maneiras de aplicar e desenvolver esse método com crianças ou qualquer pessoa em outra idade, e nas aulas de dança ou qualquer outra aula que trabalhe a movimentação, como por exemplo, nas aulas de Educação Física Escolar.

Oficina 9 – Jogos/brincadeiras de lutas: as culturas corporais de lutas na formação de professores de educação física

*André Luis de Oliveira*¹

Sinopse: *Organização e classificação das atividades de lutas; realização de atividades lúdicas (jogos/brincadeiras) diretas, indiretas, livres e combinadas nas quais os participantes vivenciarão técnicas relacionadas a uma maneira de utilizar os conteúdos de lutas. O principal objetivo é, a partir de uma classificação de lutas – esportes de combate, técnicas de ataque e defesa, lutas folclóricas e artes marciais – a realização de exercícios de lutas de maneira lúdicas, proporcionando um recurso pedagógico para o professor de Educação Física escolar ou o professor de lutas em academias.*

Palavras-Chaves: *Jogos de lutas, brincadeiras de lutas, classificação de lutas, Artes Marciais, Educação Física escolar.*

“Eu não conheço o caminho para derrotar os outros, apenas o caminho da minha própria derrota” Yagyū Munenori²

Introdução

O nome desta oficina não é por um acaso. Assim, entende-se nesse artigo *cultura*, conforme Ferreira (1999):

O conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. Nas ciências humanas, opões-se por vezes à idéia de natureza, ou de constituição biológica, e está associada a uma capacidade de simbolização considerada própria da vida coletiva e que é a base das interações sociais. Em um sentido mais antropológico, cultura é o conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc.

Assim, *cultura* será visto aqui como tudo que foi criado pelo ser humano, desde a carteira na qual se senta em uma sala de aula, o prédio onde está inserida a escola até

¹ Professor de Capoeira e Culturas Corporais de Lutas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Nove de Julho (Uni9), Professor de Capoeira da Projete Liberdade Capoeira – Mestre Gladson de Oliveira Silva; Mestre em Educação – Supervisão e Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

² Fundador de uma famosa escola de *Kenjitsu*, in Tsunetomo YAMAMOTO, *Hagakure, o livro do samurai*. 2ª Ed. São Paulo: Conrad Ed, 2004, p. 40.

as formas mais elaboradas de tecnologia, informática, linguagem ou manifestação corporal. Enfim, tudo aquilo que se contraponha a *natureza*.

Para o sentido de cultura em “Cultura Corporal”, neste texto também se usará aquele compreendido por Mauss (citado por GONÇALVES JUNIOR, 2003), como:

...um saber que a sociedade desperta no indivíduo e que este desenvolve e toma para si, observando que cada cultura possui seus “modos de fazer” corporais, construídos a partir de um conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições herdadas do ambiente cultural, os quais identificam e distinguem as maneiras como os indivíduos sabem servir-se do corpo, ou seja, suas “técnicas corporais”. (p. 5-6).

Por sua vez, *Cultura Corporal* (ou *Cultura Física* ou *Cultura Corporal de Movimento*) será entendida a partir de Gonçalves Junior (2003) como:

...diz respeito a existência humana em sua relação/incrustação ao mundo, considerando-se a dimensão imaterial, ou seja, a motricidade (movimento intencional), quer seja lúdica, agonística, espetacular, estética ou ainda higiênica, já que estas também fizeram/fazem parte do acervo das experiências humanas. Tais intenções manifestam-se, habitualmente, quando o ser humano entrega-se ao jogo, a dança, as artes marciais, ao esporte, a ginástica e a expressão corporal em geral, os quais são elementos constitutivos da cultura corporal. A expressão contempla também a dimensão material, como as construções arquitetônicas (...) idealizadas/projetadas para prática dos citados elementos constitutivos da cultura corporal, como teatros, estádios, ginásios, conjuntos aquáticos, bem como os implementos específicos para seu desenvolvimento: traves, raquetes, redes, bolas, calçados e roupas especiais.

O caráter *imaterial* da Cultura Corporal se refere ao plano existencial do gesto humano: cada movimento feito é único e não pode ser repetido. Isto porque o ser também é único e temporal, assim nunca poderá repetir movimentos, ou habilidades exatamente iguais.

Em *motricidade* entende-se a intencionalidade, sentido e significado que o movimento tem nas mais diversas formas de expressões da Cultura Corporal. O drible no basquetebol ou no futebol não é “movimento”, mas motricidade: segue um objetivo, uma maneira, um sentido, um significado, uma intencionalidade.

Esta motricidade pode, grosso modo, traduzir-se de diferentes modos nas formas de Cultura Corporal:

- *Lúdica*: objetivo de prazer que as expressões da Cultura Corporal, principalmente as formas de jogo, propiciam ao praticante;

- *Agonística*: objetivo de aproximação das pessoas ao longo das práticas de Cultura Corporal, representadas principalmente pelos jogos e esportes de lazer e participação;
- *Higiênica*: as práticas de Cultura Corporal conceituados como exercícios físicos voltados para a saúde;
- *Competitiva*: as práticas de caráter esportivo;
- *Rendimento*: práticas de Cultura Corporal que visam a superação de limites físicos individuais, muitos dos quais competitivos;
- *Estética*: as práticas voltadas ao ganho e aprimoramento de beleza física/corporal, atreladas a padrões estéticos eleitos socialmente ou pela mídia. Talvez o maior motivo por busca de expressões da Cultura Corporal;
- *Artística*: as práticas da Cultura Corporal com objetivos expressivos e interpretativos;
- *Espetacular*: as práticas da Cultura Corporal que são buscadas por razões de entretenimento, show e eventos grandiosos;
- *Educacional*: o uso de formas e expressões da Cultura Corporal como meio ou instrumento educacional. Aqui se enquadra os conteúdos das aulas de Educação Física escolar.

O caráter *material* da Cultura Corporal é representado pelos espaços físicos onde são realizadas certas práticas. Ginásios esportivos, quadras, pistas, piscinas, campos são exemplos de espaços e lugares onde são executadas práticas específicas.

Por *implementos* entende-se o conjunto de roupas e calçados usados durante as expressões da Cultura Corporal, bem como utensílios necessários para sua execução (bolas, raquetes, tacos, etc.).

Cultura Corporal e Educação Física

Este texto tem como conceito de Educação Física uma disciplina acadêmica que tem por objetivo promover educação por meio do movimento consciente dos alunos. Este movimento acontece no jogo, no esporte, na dança, na ginástica, na recreação, em

atividades alternativas e nas lutas, em outras palavras, na Cultura Corporal. Posto isto, vê-se a utilização da Cultura Corporal como **conteúdo** para a Educação Física escolar.

De outro modo, a Cultura Corporal presta-se como **objetivo** quando suas práticas são tidas como fins em si, no caso de modalidade esportiva de rendimento ou competitiva, onde a finalidade de seus praticantes é a superação de seus limites ou superação de seus adversários. Também isto ocorre nas práticas feitas em academias de ginástica e escolas de esportes.

A Cultura Corporal é reinventada por meio da Educação Física: esta última se apropria de práticas corporais históricas do ser humano e as traz ao presente de outra maneira, com novas didáticas de ensino, com outros objetivos, executada de outras formas e em outros lugares, com a presença de maior número de pessoas, de idades e de sexos diferentes daqueles tradicionalmente praticados. Assim vê-se a prova de lançamento de dardo no atletismo, o tiro de arco e as lutas.

Lutas como Cultura Corporal e a Educação Física

Partindo do princípio que os movimentos naturais (andar, correr, saltar, trepar, nadar, etc.) sejam inerentes ao ser humano desde a pré-história, provavelmente os primeiros gestos abstraídos, pensados, tenham sido aqueles ligados a gestos de defesa ou de ataque. Com o passar do tempo e da necessidade, tais gestos passaram por algum tipo de especialização e aprimoramento até comporem o que iremos chamar de *Habilidade de Lutas ou Fundamentos das Lutas*, e podem ser assim descritos:

1. Traumatizantes: incluem chutes, socos, joelhadas, cotoveladas, cabeçadas e batidas, traumas com qualquer parte do corpo contra o seu colega ou oponente.
2. Fintas: as simulações que se realiza tentando enganar o colega ameaçando um golpe ou deslocamento e em seguida realizando outro certoiro.
3. Bloqueios: as defesas que são feitas com os braços, mãos e pernas contra os fundamentos traumatizantes descritos acima.
4. Esquivas: as mudanças de trajetória que se realiza com o corpo na tentativa de se desviar dos fundamentos traumatizantes.
5. Desequilibrantes: os ataques ou contra ataques que se faz visando com que seu colega perca o apoio das pernas ou braços e caia ao chão.

6. Projeções: outra maneira de fazer com que o colega caia ao chão, mas desta maneira ele é lançado, usando-se para isso as mãos e/ou braços e um apoio – quadril ou pernas - como alavanca, sendo esta a diferença dos fundamentos de desequilíbrio. Entende o golpe de tesoura (*Kani Bassami* do judô) como projeção embora na capoeira não se use as mãos ou braços para projeção.
7. Imobilização: os fundamentos de chaves nas mãos, punhos, cotovelos, ombros, pés e joelhos, além das técnicas de domínio no solo.
8. Estrangulamentos: as técnicas de pressão sobre o pescoço interrompendo o fluxo de oxigênio para o cérebro.
9. Posicionamentos, posturas ou bases: este fundamento se refere as diversas formas de se permanecer parado aguardando o ataque do colega ou antes de realizar o seu, bem como as formas de se deslocar em lutas.
10. Quedas: as diversas formas de se amortecer o impacto e proteger o corpo quando se sofre um desequilíbrio ou projeção de tal maneira que não haja dano maior.
11. Acrobáticos: os fundamentos aplicados com saltos ou quedas de difícil aplicação e com demonstração de audácia e perícia.

Esta classificação leva em conta as características observadas em diversas escolas de lutas e não apenas uma única, bem como os termos e classificação podem variar conforme a escola escolhida. Neste texto, por “*escola*” (流 em japonês *ryu*, em chinês *liu*, ou 家 *jia*) entende-se o sistema, doutrina ou tendência estilística, de pensamento de pessoa ou grupo de pessoas que se notabilizou em algum ramo do saber, de arte ou caminho específico de lutas, erroneamente chamado de “*estilo*”, o que deve ser usado para designar a individualidade de cada praticante.

Ao que se refere ao universo de formas de lutas, a primeira idéia que se tem é que todas se referem às artes marciais orientais. Porém, observando-se com mais crítica, percebe-se que nem todas as formas de lutas são de fato Artes Marciais e nem todas são orientais. Assim, para uma compreensão didática deste universo da cultura corporal, as lutas serão classificadas em esportes de combate, técnicas de ataque e defesa, lutas folclóricas e/ou culturais e em Artes Marciais.

Por *esportes de combate* entendemos as Artes Marciais que se tornaram competitivas. Como exemplo, podemos citar o Judô e o Tae kwon do. Vale dizer que para se tornarem modalidades esportivas, foi necessário minimizar de alguma maneira sua forma de execução tradicional, criando-se regras para as competições.

Também podemos entender por *esportes de combate* as lutas historicamente feitas nos Jogos Olímpicos: boxe, luta olímpica ou greco-romana e a luta livre. Estas últimas derivadas do antigo *Panocrácio* grego, luta que era realizada nos Jogos Olímpicos da antiguidade e ainda praticada na Grécia³.

Ainda como *esportes de combate*, entendemos como as lutas criadas para competição na tentativa de agregar participantes de várias escolas de Artes Marciais (caratê, tae-kwon-do, boxe tailandês, kung-fu, etc.). Exemplos são o *Full Contact* e o *Kick boxing*. O primeiro criado na década de 70 quando caratecas americanos criaram regras específicas para competições de caratê tradicional. Já o *Kick boxing* é uma junção de técnicas de chutes ao boxe tradicional. Hoje em dia, tamanha a popularidade destas escolas, criou-se regras específicas e variações de competição - *semi contact, light contact, full-contact, low kick, thai boxing e musical forms*.⁴

As *técnicas de ataque e defesa* ou de *defesa pessoal* são formas abreviadas de Artes Marciais aplicadas de forma prática por profissionais de segurança (Agentes de segurança do Metro, seguranças pessoais), formas de combate corpo-a-corpo desenvolvidas por policiais militares e soldados das forças armadas. Também são formas de *técnicas de ataque e defesa* as lutas criadas para este fim. Exemplo disto é a luta israelense conhecida como *Krav-maga*.

As *lutas folclóricas e/ou culturais* são aqui conceituadas por aqueles folguedos feitos por uma cultura ou país com características de confronto, pertencente à tradição deste país. Assim, poderíamos dizer que existe, para todos os países, uma forma de luta típica. Exemplos não nos faltam: *Damnyè ou Ladja* da Martinica, no Caribe; *Many* de Cuba; *Cheibi gad ga* de Manipur na Índia; *Chausson ou Savate* francês; *Escrime ou Arnis* das Filipinas; *Krabi-krabong e Muay thai* da Tailândia; *Guresh* da Turquia; *Glima* da Islândia; *Pentjak silat* da Indonésia; *Gouren* Bretão e o *Uka uka* de índios no alto Xingu, entre outros.

Também podemos enquadrar como *lutas folclóricas e culturais* os jogos, infantis ou não, realizados também como confronto. Enquadram-se aqui os desafios de cabo de guerra, desafios de desequilíbrio, as brincadeiras de brigas de galo, e outros, típicos de conteúdos das aulas de Educação Física infantil.

³ Para mais informações <http://www.pangration.org/home.html>, (Acesso em 26/08/2009).

⁴ Para maiores informações <http://www.wakoweb.com/en/InfoPage.aspx?Ctn=82046> (Acesso em 26/08/2009).

Por *Artes Marciais* entendemos as formas de lutas praticadas e guiadas por princípios religiosos e/ou filosóficos. Também aquelas formas de lutas que tenham sido usadas comprovadamente em conflitos de guerra. Aqui se encaixam os exemplos de lutas orientais indianas, chinesas, japonesas e coreanas.

Histórico Social das Artes Marciais

A história de Bodhidharma

A China está para o oriente assim como a Grécia para o ocidente. Desde a Filosofia, passando pela linguagem escrita, os costumes à mesa até a religiosidade, todos os países do oriente foram influenciados pela cultura chinesa. Isto se deve principalmente pela tradição, pelo tempo histórico da cultura chinesa e, principalmente, por conflitos de guerra. Seus 5 ou 6 mil anos de historia faz que uma infinidade de povos tenha bebido, direta ou indiretamente, da milenar cultura chinesa. Embora a China tenha lá sua hegemonia no oriente – hoje mais econômica do que cultural – ela mesma foi influenciada culturalmente pela Índia.

Assim, alega-se que a maioria das artes marciais chinesas e algumas artes marciais japonesas são originárias dos ensinamentos de Bodhidharma em Templos budistas durante sua visita à China no século VI d.C. Estudiosos consideram a alegação de que todos os elementos das artes marciais chinesas derivam de Bodhidharma com considerável ceticismo, já que notas históricas e a arqueologia moderna relatam origens mais antigas de algumas técnicas e escolas (REID; CROUCHER, 1983). De qualquer forma, Bodhidharma certamente é a figura mais controvertida e comentada das Artes Marciais do Oriente. Sua influência no cenário das Artes Marciais da China, Coréia e Japão é indiscutível, bem como no budismo praticado nestes países.

Por esta importante influência, vale falar sobre a história deste personagem. A Índia possui uma divisão por castas que tem sobrevivido desde tempos muito antigos até a atualidade. Deste modo, o filho do Rei Sughanda, pertencia a casta dos *Kshastryias* que era a classe guerreira. Desejando preparar seu filho para que pudesse reinar com coragem e sabedoria, o Rei contratou o mais famoso professor de artes de guerra da Índia, Prajnatará, para instruir pessoalmente Bodhidharma. Com o decorrer dos anos, surgiu uma grande amizade entre o Mestre e o discípulo, e mesmo quando tempos depois o Mestre Prajnatará se converteu ao Budismo.

Face à grande disciplina adquirida pelos anos de treino, culminando com sua iluminação após alguns anos de meditação, Prajnatará recebe, então, de seu professor, o

Monge Punyamitra – 26º patriarca do budismo – a incumbência de continuar a propagação do Budismo, tornando-se o 27º patriarca. Nesta época, a Índia encontrava-se perdida em especulações metafísicas e dogmáticas acerca da doutrina Budista, afastando-se dos princípios originais ensinados por Buda.

Prajnatarā percebeu a necessidade de reconduzir a filosofia Budista à sua naturalidade e simplicidade inicial, e, percebendo em Bodhidharma a firmeza de caráter necessária ao desempenho da tarefa, passou a lhe ensinar o Budismo junto com as Artes Marciais.

Bodhidharma, como era de seu feitio, entregou-se de corpo e alma ao estudo dos novos ensinamentos que eram transmitidos por Prajnatarā. Após alguns anos de treinamentos físicos, alternados, com o estudo e prática do Budismo, Bodhidharma começou a perceber que o domínio mental era muito mais importante que a força física e a técnica marcial e que, embora o treinamento físico fosse mais gratificante, seu conhecimento não tinha o mesmo valor que o treinamento mental.

Com a morte de seu mestre, Bodhidharma assumiu o cargo de 28º patriarca do Budismo e passou a dar cumprimento às determinações de seu mestre - reconduzir o Budismo à sua essência original.

Bodhidharma em sânscrito, Ta Mo em chinês, Bodai Daruma em japonês, foi para a China para ensinar budismo como o 28º patriarca da religião, em torno do ano 520 d.C. e um de seus diálogos mais famosos foi com o imperador Liang Wu Ti da Dinastia Liang, um budista devoto, que perguntou quanto mérito ele adquiriria por suas boas ações na promoção da fé.

—Nenhum sequer! — foi a resposta de Bodhidharma. Um tanto intimidado, o imperador então perguntou sobre o primeiro princípio da doutrina sagrada.

—É apenas um vasto vazio e não há nada sagrado — Bodhidharma respondeu. Finalmente o imperador perguntou:

— Então quem é você para se colocar diante de mim? — A resposta de Bodhidharma foi:

— Eu não sei!

Depois dessa fracassada e elíptica conversa, Bodhidharma saiu da corte e da tutela do imperador e passou a vagar pela China até chegar ao Templo da “Jovem Floresta”. Conta-se que durante nove anos, fica meditando em frente a uma parede de pedra dentro de uma caverna. A escola *Soto* do Budismo Zen, até hoje pratica a

meditação formal em frente a uma parede⁵. Ainda hoje existe neste templo, na face norte, uma sala, onde se pode ler em chinês arcaico "Este é o local onde Ta Mo olhou a parede".

Ao final deste processo, Bodhidharma chega à conclusão que de todas as práticas Budistas, a mais importante era a meditação. Embora compreendesse a importância das *Quatro Nobres Verdades* que constituem o sustentáculo do Budismo⁶, Bodhidharma percebeu que sem a prática sistemática da meditação, a doutrina perdia seu sentido filosófico.

Após os anos de meditação, Bodhidharma passou a obrigar os monges do templo a meditem junto com ele, mas dado o sedentarismo e a severidade da prática, os monges não resistiam e desmaiavam durante a prática. Deste modo, constatando o estado físico precário dos monges, Bodhidharma começou a lhes ensinar o *Vajramusti*, a antiga Arte Marcial indiana que praticará, para fortalecê-los e capacitá-los a suportar com mais eficiência o exercício da meditação.

Durante muito tempo, alternaram-se no treinamento físico e mental de modo que ano após ano eles ficavam cada vez mais fortes, saudáveis e respeitados, pois uma arte ajudava a outra a se desenvolver, assim como os defendia e ao mosteiro dos eventuais ataques e invasões de ladrões e salteadores.

Contam os historiadores que para Bodhidharma, tanto a prática do Budismo como do *Vajramusti* tinham igual valor diante dos objetivos de autoconhecimento e desenvolvimento da sabedoria (REID; CROUCHER, 1983).

Com o tempo, a prática das Artes Marciais como meio de desenvolvimento mental e espiritual, passou a substituir grande parte da meditação formal, nas atividades do Monastério, fazendo o templo da *Jovem Floresta – Shaolin* em chinês-, famoso não como um escola budista, mas sim como uma escola de Artes Marciais. A prática marcial havia se tornado como que um elemento integrante da vida monástica em Shaolin, a ponto de os monges terem criado novas tradições orais para justificá-la. O crescimento interno de lendas etiológicas de Shaolin foi relacionado ao crescimento externo da fama do mosteiro.

⁵ Disponível em: <http://www.sotozen.org.br/atividades/praticandozazen.htm> (Acesso em 26/08/2009).

⁶ 1ª A existência implica a dor. 2ª A origem da dor é o desejo e o afeto. 3ª O fim da dor só é possível com o fim do desejo. 4ª A superação da dor só pode ser alcançada através de oito passos: compreensão correta, pensamento correto, linguagem correta, comportamento correto, modo de vida correto, esforço correto, desígnio correto, **meditação correta**.

A Arte Marcial ensinada no templo era mantida em segredo, sendo transmitida somente aos que já haviam recebido suas vestes monásticas e feito os votos mais elevados. A razão para este procedimento era o fato das técnicas serem perigosas, podendo ser uma grande vantagem nas mãos de pessoas menos esclarecidas e que não possuíssem o conhecimento da doutrina Budista (SHAHAR, 2003). Somente após o século XVI especialistas militares vindos de todo o império viajavam ao mosteiro de Shaolin para estudar suas técnicas de combate.

Até hoje em todas as escolas de Artes Marciais que mantêm tradições, antes de se iniciar a aula, efetuam-se prostrações e cumprimentos em sinal de respeito e agradecimentos a imagem ou estátua de Bodhidharma, bem como em todos os Mosteiros e templos da tradição Zen encontra-se um oratório específico ou efetua-se regularmente cerimônias para o grande Patriarca Bodhidharma.

Artes Marciais na China

Segundo Reid e Croucher (1983), há 1.500 anos que a China ocupa uma posição de destaque no desenvolvimento das artes marciais. Os sistemas de luta que surgiram e desenvolveram-se na China foram depois exportados por artistas marciais chineses para outros países da Ásia. Ao mesmo tempo, pessoas que iam à China para visitar o país, comerciar ou estudar aprendiam os sistemas marciais chineses e levavam esse conhecimento de volta à sua terra de origem. Além disso, foi na China que os sistemas filosóficos e religiosos dos quais dependem muitas artes marciais foram criados e desenvolvidos. A transmissão dos ensinamentos de Lao Tzu (filósofo chinês que viveu aproximadamente no Século VII a.C), Confúcio (nome latino do pensador chinês *Kung-Fu-Tze* século VI a.C), Buda e do sucessor deste, Bodhidharma, caminhava de mãos dadas com a transmissão dos sistemas marciais chineses para muitos outros países da Ásia, especialmente o Japão.

A China, país de maior tamanho e população do mundo, possui uma dezena de idiomas falados. A língua oficial, desde a revolução cultural promovida por Mao Tse Tung, é o Chinês Mandarim. O segundo idioma mais falado é chamado de Chinês Cantonês que é falado ao sul, litoral do mar Amarelo.

Como se sabe, as primeiras pessoas que imigram de um determinado país banhado pelo mar são justamente as que moram no litoral. Assim, muitos chineses de Cantão foram parar em outros países do oriente, na Europa e na América. Muitas vezes,

esses imigrantes se envolviam em conflitos, desentendimento e brigas corporais com os estrangeiros, muitas vezes maiores, mais fortes e também em maior número. Mas curiosamente, era comum o chinesinho com uma estranha luta coreografada, sair-se melhor diante do estrangeiro. Quando era questionado sobre o que ele estava fazendo enquanto luta, respondia: —Isto é *Kung-fu* —, mas querendo dizer: —Isto é treino que faço, habilidade que tenho, esforço e prática, trabalho árduo —, em chinês cantonês, ficando assim conhecido o nome de luta chinesa para o resto do mundo: *Kung-fu* (功夫). Em cantonês, ser habilidoso como cozinheiro ou pianista é chamado de *kung-fu* na cozinha ou pianista *kung fu*.

Na própria China, o conjunto de artes marciais é conhecido como *Wushu* (武術) – literalmente artes de guerra – e suas primeiras expressões surgem na Dinastia Shang (1.766 a 1.045 a.C.). Segundo Smith e Draeger (citado por REID; CROUCHER, 1983), calcula-se que existem pelo menos 400 estilos (escolas) distintos de sistemas marciais chineses, mas esse número é muito maior. Assim, a luta de Bodhidharma ensinada no templo da Jovem Floresta é conhecida por *Wushu Shaolin*, o mais famoso e divulgado escola de luta chinesa.

Com a sua enorme extensão e uma população constituída por representantes das mais diversas etnias, a China é imensamente rica em sistemas de artes marciais. Há séculos que lá se usam armas tão diversas quanto o arco e flecha, a alabarda e a lança, por um lado, e o leque, o espanta-moscas e a flauta, por outro; e os sistemas de luta sem armas, são inúmeros. Estes últimos podem, por conveniência, ser classificados nas escolas em duas escolas: *Waijia* (外家 wài jiā), escola dura ou externa, e *Neijia* (內家 nèi jiā) escola mole ou interna. Embora essa divisão não seja absoluta, ela é de fato um reflexo de diferenças fundamentais não só de escola e técnica, mas também de história e filosofia (REID; CROUCHER, 1983).

Na primeira, os estudiosos ocidentais, de maneira geral, partem do pressuposto de que são as escolas mais antigas inclui a maior parte das formas de *Wushu*, alguns originários do templo de *Shaolin* (ou outros templos, como *Emeishan*, *Fukien*, *Huanshan*), associados à escola Zen do Budismo e criados há pelo menos 1.500 anos. Essas escolas são geralmente rápidas e explosivas, com foco na força física e agilidade. Por escolas externas entende-se tanto as tradicionais, que focam na aplicação e na luta, como também as modernas, adaptadas para competições e exercícios. Exemplos de escolas externas são *Wing Chun*, que enfatiza socos e bloqueios curtos, *Shaolin Quan*,

com seus ataques explosivos e chutes altos que se parecem com o Taekwondo coreano, e também muitas escolas inspiradas por movimentos de animais. Formas de escolas externas são iniciadas com um treinamento de força muscular, velocidade e aplicação, e geralmente integram conhecimentos de *Qigong* (técnicas de respiração taoísta) nos treinamentos avançados, depois que o nível físico desejado já tenha sido alcançado. Por isso, também são classificadas em forma ou escolas do norte e do sul. As “pernas do norte” dão mais importância às técnicas de salto e de chute desenvolvidas pelos habitantes das planícies ressequidas da China setentrional, com a maioria das posturas abertas e grandes. Já os “punhos do sul” baseiam-se em técnicas poderosas da China meridional, troncos e ombros fortes, com uma postura sólida e um equilíbrio firme. Isto se deve à tradição de lutar em barcos e sobre o solo úmido e escorregadio dos pântanos do sul da China, levando a um desenvolvimento excepcional do uso das mãos e dos braços (REID; CROUCHER, 1983, p.89).

Já a segunda escola, mole ou interna, tornou-se famosa a partir do templo do Monte *Wudang*, centro que enfatizava escolas tradicionais. Enquanto para a escola externa a filosofia Budista foi inspiração, a escola interna (também chamada de suave) está centrada em princípios Taoísta (*ibid*, p.108). Escolas internas focalizam primariamente na prática do que consideram como elementos internos, como consciência do espírito, da mente e do *Qi* (*Chi* ou respiração), baseadas principalmente na antiga filosofia taoísta e evidencia a importância do fluxo, do relaxamento e do controle mental. Alguns praticantes de escola interna dizem que a diferença entre interno e externo é principalmente a distinção do interior e exterior do corpo. A razão para o nome "interno", de acordo com as escolas, é que há um foco nos aspectos internos já no começo do treinamento (REID; CROUCHER, 1983). Uma vez apreendidas as relações internas, elas são aplicadas externamente pela escola em questão. Na escola *Hsing-I* da escola interna de *Wushu*, por exemplo, os ombros ficam arredondados, quase corcundas. Os bloqueios são sempre curvos, e as posturas, baixas; as pernas permanecem sempre flexionadas, quase arredondadas. O tempo todo, o praticante executa movimentos que se parecem muito mais com movimentos de animais do que seqüências imaginárias de luta (REID; CROUCHER, 1983). Outra reformulação moderna e com um intuito esportivo é o *Wushu Olímpico* ou Moderno, que consiste na criação de *Katis* (seqüências) desenvolvidos com as principais técnicas das escolas do norte e do sul da China e suas armas, exigindo principalmente a execução correta dos movimentos marciais.

Os Caminhos Marciais no Japão

Para Ratti e Adele (2006), a longa história e a complexa tradição da arte japonesa de combate estão encarnadas em uma diversidade de formas, métodos e armas, cada uma das quais constitui uma especialização particular dessa arte. Cada especialização, por sua vez, é conhecida como um *jitsu* (術), uma palavra que pode ser traduzida como “método”, “arte” ou “técnica” (HOUAISS, 2009) é indicativa do modo ou modos concretos com que se executam certas ações. Historicamente, cada arte ou método desenvolveu certos procedimentos ou modelos que os distinguiu dos procedimentos e modelos de outras artes.

Com muita frequência, uma especialização de combate identificava-se com o nome da arma usada por seus praticantes. Um exemplo desse sistema de identificação seria o *Kenjitsu* – ou seja, a arte (*jitsu*) da espada (*ken*, 剣). Entretanto, um método de combate pode se identificar também pelo modo concreto e funcional de usar a arma para conseguir a subjugação de um oponente. Entre as especializações da arte de combate sem armas, por exemplo, o jiu-jitsu identifica a arte (*jitsu*) da suavidade, gentileza (*ju*, 柔) – ou seja, a arte de usar a suavidade de uma maneira técnica para derrotar o oponente. Frequentemente, uma especialização principal de combate dá lugar a subespecializações, muitas das quais, mediante constante refinamento, melhoram de maneira eficaz o método original até o ponto de substituí-lo por completo, convertendo-se assim em especializações de combate independentes das mesmas. Em tal caso, a subespecialização geralmente se identificará mediante o nome de sua característica principal. *Kenjitsu*, a arte da espada, por exemplo, seguiu se desenvolvendo até se converter em uma mortífera especialização conhecida como *Iaijitsu* – a arte ou método (*jitsu*) de desembainhar (*iai*, 居合), e simultaneamente cortar com a espada; e foi também a matriz do *Nitokenjitsu*, arte (*jitsu*) de esgrimir com duas (*nito*, 二刀) espadas (*Ken*, 剣).

As especializações da arte japonesa de combate que têm relevância histórica para este estudo foram desenvolvidas e levadas até o grau mais alto de perfeição sistemática durante o período feudal da história japonesa. Esse período abrange um lapso de aproximadamente nove séculos, desde final do século IX e princípio do século X até o século XIX – mais concretamente, até o ano da Restauração *Meiji* (1868), quando, de um modo caracteristicamente japonês, a Era Feudal foi declarada

formalmente concluída. Durante os séculos de domínio dos *Tokugawa* (1600 a 1867), as especializações da arte de combate herdadas de eras de conflitos anteriores foram profundamente polidas e aperfeiçoadas por um sistema de estudos surpreendentemente moderno em seus métodos de experimentação e observação; ao mesmo tempo, idealizaram e aplicaram novas especializações para ajudar a resolver os eternamente precários problemas de combate. A era de paz relativa, imposta mediante a força pelos *Tokugawa*, de fato possibilitou que muitos professores da arte do combate pesquisassem profundamente os mistérios e as técnicas do confronto violento e provassem seus descobrimentos sem a reprimida e, portanto, extremamente virulenta explosiva realidade do combate individual que, inevitavelmente, acabasse em sangue.

Bujitsu e Budo

Na doutrina das artes marciais japonesas encontramos longas listas de especializações de combate que costumam estar divididas sistematicamente de acordo com os pontos de vista particulares do autor que as discute. Certos autores, por exemplo, fazem uma clara distinção entre aquelas especializações formalmente praticadas pelos guerreiros japoneses e aquelas que os desprezavam porque eram praticadas pelos membros de outras classes “inferiores” dentro da hierarquia rigidamente estratificada da nação japonesa (o *Ninjitsu*, 忍術, e o *Kobujitsu*, 古武術, por exemplo). Outros autores dividem-nas em categorias armadas e desarmadas de acordo com o predomínio das armas mecânicas ou anatômicas como instrumentos principais de combate.

Para se ter uma visão panorâmica das especializações de guerra na arte japonesa do combate individual, está relacionada no Quadro I (extraído de RATTI e ADELE, 2006, p.22) o maior número possível dos diversos *jitsu* encontrados por estes autores. Estão divididos em armados e desarmados – e subdivididos o primeiro em três categorias segundo a importância e prestígio que tradicionalmente se assimilou dentro da cultura do Japão feudal.

Quadro I – Principais Artes Marciais (*Bujitsu*) do Japão Feudal e atuais

ARMADOS			DESARMADOS
IMPORTANTE	SECUNDÁRIO	COLATERAL	
Tiro com arco <i>Kiujitsu</i> <i>Shagei</i>	Arte do Legue de guerra <i>Tessenjitsu</i>	Arte das correntes e outros instrumentos <i>Kusarijitsu</i> <i>Kusarigamajitsu</i> <i>Manrikikusari</i> <i>Chigirigijitsu</i> <i>Gegikanjitsu</i>	<i>Aikido</i> <i>Aikijitsu</i> <i>Chikarakurabe</i> <i>Chogusoku</i> <i>Genkotsu</i> <i>Gusoku</i> <i>Hakushi</i> <i>Judô</i> <i>Jujitsu</i> <i>Karate</i> <i>Kempo</i> <i>Kiaijitsu</i> <i>Kogusoku</i> <i>Koshi no mawari</i> <i>Koshi no wakari</i> <i>Kumiuchi</i> <i>Roikumiuchi</i> <i>Shikaku</i> <i>Shinobi</i> <i>Shubaku</i> <i>Sumai</i> <i>Sumo</i> <i>Taido</i> <i>Taidojitsu</i> <i>Torite</i> <i>Wajitsu</i> <i>yawara</i>
Lança <i>Sojitsu</i> <i>Yarijitsu</i> <i>Naguinatajitsu</i> <i>Sodegaramijitsu</i> <i>Sasumatajitsu</i>	Arte do bastão <i>Jojitsu</i> <i>Bojitsu</i> <i>Jodo</i> <i>Tetsubojitsu</i>	Artes ocultas <i>Ninjitsu</i> <i>Toiri no jitsu</i> <i>Shinobijitsu</i> <i>Chikairi no jitsu</i> <i>Shurikenjitsu</i> <i>Yubijitsu</i> <i>Koppo</i> <i>Fukihari</i> <i>suijohokoJitsu</i>	
Esgrima <i>Tojitsu</i> <i>Kenjitsu</i> <i>Kendo</i> <i>Iaijitsu</i> <i>Tantojitsu</i>	Arte do jitte <i>Jittejitsu</i>		
Equitação <i>Bajitsu</i> <i>Jobajitsu</i> <i>Suibajitsu</i>			
Natação <i>Suiejitsu</i> <i>Oyogijitsu</i> <i>Katchu gozen</i> <i>oyogi</i>			

Adaptado de Ratti e Westbrook, 2006

À arte genérica de combate dá-se, na maioria das vezes, a denominação de *Bujitsu*. Essa palavra é a transcrição fonética de dois ideogramas chineses, 武 (*bu*) e 術 (*jitsu*), que em chinês pronuncia-se *Wushu* – termo para designar o conjunto de artes marciais chinesas como vimos acima. Nos primeiros documentos escritos da nação japonesa, *bu* era empregado para denotar a dimensão militar da sua cultura nacional, diferenciando-a, por exemplo, da dimensão pública (*ko*) ou da dimensão civil (*bun*), ambas relacionadas principalmente às funções da corte imperial.

Combinada com *jitsu*, que, tal como foi indicado antes, pode ser traduzido literalmente como “técnica”, “arte” ou “método”, *bu* é usado para representar a idéia de técnicas militares (destacando o contexto plural em que se usa), artes militares ou

métodos militares. Já que o aspecto militar da cultura japonesa estava quase totalmente dominado pela figura do guerreiro feudal japonês – o protótipo do homem lutador, conhecido como *Bushi* (武士) ou samurai (侍 aquele que serve) – o termo *Bujitsu* foi e é empregado para denotar as técnicas, artes e métodos de combate desenvolvidos e praticados principalmente – se não exclusivamente – pelos membros da classe militar. Por implicação semântica, portanto, o termo *Bujitsu* identifica as artes marciais do Japão.

Além de designar toda a doutrina japonesa da arte de combate para representar as especializações da arte geral de combate praticado pelo guerreiro japonês, *Bujitsu* também se refere às técnicas de vários membros de outras classes sociais que praticavam qualquer arte de combate individual. O *Bujitsu* está especialmente relacionado com os aspectos práticos, técnicos e estratégicos das artes indicadas com o ideograma da técnica (術). Quando essas especializações são entendidas como disciplinas com uma finalidade ou propósito de uma natureza mais educativa ou ética, a “técnica” converte-se em “caminho” (*do*, 道), que significa a “senda”, rumo, direção, rota em direção a uma realização mais espiritual do que puramente prática, técnica ou artística (*jitsu*, 術).

O caminho do guerreiro

Na sua origem, as artes marciais foram criadas para derrotar fisicamente um oponente ou defender-se de um ataque. Na atualidade, este objetivo ficou obsoleto frente a tecnologia bélica. Na doutrina marcial japonesa, a prática do *Bujitsu* quase nunca é considerada o único ou sequer o principal aspecto dessas artes. De fato, é apenas um aspecto, de natureza geral, que se ocupa estreitamente da instrução técnica dos tempos passados até os dias de hoje, que define essas artes como métodos de combate puramente práticos e utilitários usados no ataque, contra-ataque e defesa para dominar o oponente. Sem exceção, quase todos os mestres de artes marciais de maior reputação que escreveram ou ensinaram suas especializações, afirmam que o *Bujitsu* foi (e ainda é) algo mais do que uma simples variedade de métodos de combate práticos e eficazes. Indicam que essas artes são “meios” ou disciplinas de desenvolvimento moral idealizados para aprofundar a formação de uma personalidade madura e equilibrada.

Portanto, refere-se a um sistema ético, de moralidade, que motiva e inspira a prática (*jitsu*) e leva à conquista dos objetivos finais e remotos, “se efetuados além dos

imediatos e estreitos confins do mundo do combate entre os homens” (RATTI e WESTBROOK, 2006, p. 476). Esse sistema na doutrina militar japonesa é chamado de *Budo* ou *Bushido*, um termo formado pela combinação do ideograma *bu* (武, que como vimos anteriormente, significa a dimensão militar da cultura japonesa) com o ideograma *do*, (道), que está mais especificamente vinculado com o domínio espiritual. *Do* é traduzido como “caminho” (ou seja, o caminho de ver, de entender, de motivar o comportamento no sentido filosófico ou religioso) ou como “doutrina” (os princípios ensinados e aceitos por uma corporação de partidários de uma filosofia, uma seita religiosa ou uma escola). RATTI e WESTBROOK (2006) escrevem que, *do* se refere à crença mais que técnica; percepção, mais que execução; motivação, mais que ação de seus instrumentos particulares.

Assim, o *Budo* identifica-se mesmo com as últimas motivações (geralmente de natureza ética) que deviam regular a conduta do guerreiro japonês (*Bushi*), ou do homem japonês lutador (*Bujin*). O *Budo* está relacionado, portanto, com a ética da classe militar japonesa, assim como as disciplinas que determinada classe adotou e que assegurava seguir, em um esforço para cumprir certos ditados morais e integrar cada guerreiro no sistema com um indivíduo estável, maduro e confiável. Virtudes como honra, lealdade, coragem, gratidão, polidez, retidão e sinceridade eram valorizadas pelos samurais por meio deste código de ética e que superava o valor da própria vida. Aqui, se concentra o ponto central de um curso de lutas voltado para a formação de futuros professores de Educação Física: a possibilidade de resgatar por meio de uma prática da cultura corporal (as lutas), valores, atitudes e saberes sociais esperados para um cidadão.

Budo versus Bujitsu

É muito difícil definir com precisão as diferenças entre *Budo* e *Bujitsu*. Às vezes, as diferenças são consideradas históricas; às vezes as diferenças estão nos métodos de formação, treinamento, filosofia ou ênfase no desenvolvimento espiritual. Durante o Japão feudal a palavra *Bujitsu* era mais comumente usada para descrever práticas que *Budo* marcial. Do mesmo modo, as cláusulas específicas para artes marciais, tais como *Jujitsu*, *Kenjitsu* e *Iaijitsu* estavam em uso. Durante a transição de um Japão feudal para uma sociedade industrial (até o fim da era Edo, 1603 a 1868), muitas escolas de artes marciais mudaram o sufixo das artes que estavam praticando a partir de “*jitsu*” para

"do". O objetivo desta mudança foi em parte a refletir uma abordagem filosófica de formação, onde as virtudes morais e espirituais das artes marciais são incorporadas à vida inteira. Se a mudança de filosofia realmente ocorreu ou nunca ocorreu, ou se essa filosofia sempre foi incorporada está aberta para debate.

Hoje, tradicionais artes marciais (desde a Restauração Meiji, antes de 1868) são muitas vezes referidas como *Koryū Bujitsu* (古流武術, literalmente, "ciência da velha escola de arte marcial"), enquanto a mais modernas artes marciais são chamadas *Gendai Budo* (現代武道, "artes marciais modernas").

Muitos também consideram *Budo* uma forma mais civil de arte marcial, como uma interpretação ou evolução do *Bujitsu* antigo, que se classificava como uma escola mais militarista ou de estratégia. De acordo com esta distinção, a arte moderna civil enfatiza praticidade e eficácia em prol do desenvolvimento pessoal a partir de uma perspectiva espiritual ou aptidão física. A diferença situa-se entre o aspecto "civil" versus "militar" do combate e desenvolvimento pessoal. Assim, se entende que *Budo* e *Bujitsu* podem representar uma determinada estratégia ou filosofia quanto sistemas de combate, mas ainda assim, as condições são muito vagamente aplicadas e muitas vezes intercambiáveis.

Não existe um teste ou padrão para determinar a classificação, e é certamente possível considerar estas distinções ilusórias. De uma forma geral, uma escola de artes marciais escolhe qualquer denominação com a qual se sentem mais confortáveis para ser classificada. Uma escola de arte marcial pode optar por chamar a sua prática *Bujitsu*, porque deseja uma ligação com o passado, ou para enfatizar que a sua arte continua a ser praticada, uma vez que foi durante certo tempo na história. Uma escola pode optar por chamar a sua prática de *Budo* para refletir uma ênfase em desenvolvimento espiritual e filosófico, ou simplesmente para refletir que a arte se desenvolveu mais recentemente, como o *Aikido* que foi sintetizado por seu fundador durante o início do século XX (o mais antigo nome é *Aikijitsu* ou *Aikijujitsu*, que ainda estão em uso por algumas artes marciais). Algumas escolas podem até escolher *Bujitsu* como uma rejeição expressa à idéia moderna de espiritualidade e filosofia nas artes marciais.

Conteúdo de lutas e suas aplicações práticas pedagógicas em escolas

Freire (2003) considera as lutas simples como atividades lúdicas de lutas adequadas para sua aplicação de formas pedagógicas na escola. Por sua vez, Ferreira (2008) subdivide este conteúdo em pequenas e grandes lutas:

Grandes Lutas: utiliza os fundamentos de lutas específicas como possibilidade de vivências corporais sem especificidade técnica, mantendo os rituais inerentes na cultura da modalidade de Artes Marciais, construindo a mesma a partir do conhecimento do aluno e respeitando sua individualidade.

Pequenas Lutas: são atividades motoras de lutas sob o aspecto lúdico com preparação para modalidades específicas como, por exemplo, Judô, Capoeira, Caratê entre outros. São vários fundamentos de lutas transformados em jogos ou brincadeiras.

Ferreira (2008) divide ainda as pequenas lutas em diretas, indiretas, livres, combinadas e com armas.

Diretas: atividades lúdicas de lutas onde o contato corporal permanece durante toda a atividade. Exemplos:

- Empurrar o parceiro para fora de um círculo adaptado (sumo);
- Empurrar e puxar seu parceiro em linha reta (trator);
- Em duplas tentando pisar nos pés do parceiro e/ou bexiga sem perder o contato das mãos (esgrima com os pés).

Indiretas: atividades lúdicas de lutas onde o contato corporal é pequeno ou inexistente. Exemplos:

- Cabo de guerra;
- Em duplas tentando tocar os joelhos do companheiro;
- Briga de galo;
- Jogo de imobilização;

Livres: atividades lúdicas de lutas onde os movimentos são executados sem o confronto com um parceiro. Exemplos:

- Soco e chutes na bexiga;
- Chutes e socos em jornais;
- Quedas e rolamentos;

- *Katas* adaptados.

Combinadas: atividades lúdicas de lutas onde pode ocorrer a combinação das lutas Diretas, indiretas e livres. Exemplos:

- Pegar o “Rabo” no Chão e/ou em pé;
- Tentar “roubar a bola” no chão;
- Luta ajoelhada;
- Sequência Chutar, agarrar e derrubar.

Pequenas lutas com armas: atividades lúdicas de lutas onde utiliza armas adaptadas das lutas como instrumento pedagógico. Exemplos:

- Bastão de madeira e/ou alternativo;
- Nunchaku de canos pvc e/ou jornal;
- Espada de jornal.

Lutas na escola ou da escola?

Na atualidade, muitos profissionais da Educação Física tem feito críticas à forma como se usa ou se pratica as expressões da cultura corporal na escola. Assim, o esporte futebol deve ter características adequadas e diferentes daquelas feitas nos campeonatos estaduais e brasileiro de futebol, nos quais a competição e a vitória são a finalidade última destes eventos. Desta forma, a violência, a deslealdade, o suborno, o *doping* muitas vezes estão presentes e até admitidos.

Na escola, espera-se que estes subterfúgios não sejam usados e nem tão pouco admitidos. Por isso, por “da escola”, entende-se o esporte, o jogo, a ginástica, a dança, a recreação e as lutas, usados como recurso, instrumento, métodos de educação, não como finalidades em si. Usa-se a expressão “educar por meio do movimento” para significar que as habilidades e expressões serão utilizadas como recurso educativo e não como algo em si mesmo (educar para o movimento).

Para tanto, espera-se que o professor de Educação Física que vá usar os conteúdos de lutas em suas aulas, consiga superar as dificuldades naturais que surgem ao se usar estas práticas. Assim, espera-se que o professor saiba adequar a tradição (modelos e paradigmas) das lutas ao mundo atual e as necessidades da escola. Tradição é uma trilha e não um trilho!

Como se escreveu anteriormente, este texto tem como referência a Educação Física promotora de educação por meio do movimento consciente dos alunos. Embora isto para nós seja a finalidade principal da Educação Física, outros objetivos poderão compor nossas aulas. Assim, particularmente com o uso de lutas na escola queremos, fundamentalmente, promover a dimensão atitudinal de nosso aluno, aqueles valores históricos requeridos pelo samurai, chamado de *Bushido ou Budo*. Assim, essas artes são “meios” ou disciplinas de desenvolvimento moral idealizados para aprofundar a formação de uma personalidade madura equilibrada e integrada de um ser humano em paz que consegue estar em harmonia com seu ambiente social e natural.

Agressividade/agressão

Outro ponto normalmente associado à prática de lutas na escola está na associação deste conteúdo à agressividade. Infelizmente, esta associação ainda que antiga e errada, ainda é muito presente.

A muito se sabe que *agressividade* é uma característica humana inata. Um percurso pela obra de Freud e Lacan que objetive esclarecer conceito e usos dos termos agressividade e violência conduz ao esclarecimento de que tais termos não se superpõem, ainda que possam estar interligados. O contexto em que aparecem sempre supõe algo de renúncia por parte do sujeito, devido ao tratamento que a civilização dá ao seu prazer. (FERRARI, 2006)

O comportamento agressivo, aparentemente danoso e de conotações negativas, na realidade tem funções biológicas importantes, seja nas disputas territoriais e reprodutivas, na competição por fontes de alimento, na defesa contra predadores e na defesa da cria. Isso fica evidenciado em pesquisas comportamentais realizadas com animais de quase todos os gêneros, de insetos a mamíferos. A participação da agressividade em funções biológicas importantes a torna essencial, em certas circunstâncias, para a sobrevivência do indivíduo e da espécie, e faz supor algum controle genético da manifestação agressiva. Essa influência genética, bem como a ambiental, foram detectadas, sendo que em espécies cujos indivíduos formam colônias o reconhecimento individual é um fator importante no controle da agressividade. (BRANDEBURGO, 1987)

A agressividade é sinônima de mobilidade. O comportamento agressivo faz parte da vida humana, devendo ser encarado como normal. Um mínimo de agressividade é necessário para a sobrevivência do ser humano. A agressividade é fundamental para que

a criança aprenda a defender-se e a impor-se no meio em que vive e se desenvolve, para afirmar-se e ensaiar-se enquanto pessoa.

A agressividade é algo natural do ser humano, e é importante que exista. A agressividade é aceita quando vista como iniciativa, ambição, decisão ou coragem. Se a pessoa for muito passiva, não aceita novos desafios, fica parada, apática, estagnada em sua própria vida. Ela vai precisar de um pouco de ousadia e a ousadia vem da agressividade.

O problema da agressividade é a forma como ela é exteriorizada, quando ela é usada de forma violenta, visando atacar, destruir e humilhar alguém. Desta forma a agressividade seria uma tendência especificamente humana marcada pela vontade de cometer um ato violento sobre outrem ou conjunto de tendências que se atualizam em condutas reais ou imaginárias, as quais visam causar dano a outrem, coagi-lo, humilhá-lo, etc.

O dilema histórico da humanidade é quando conter ou não a agressividade. Sua repressão abala inclusive a saúde física da pessoa. Se não for descarregada, supostamente se acumula até explodir ou até que um estímulo apropriado a "libere".

A agressividade pode ser classificada como **nociva** quando aparece em forma de condutas irracionais e impulsivas; é **aceita** quando aparece em formas de comunicação e atitudes. Em ambas as situações, podemos transportar essa “liberação de energia” para um plano simbólico, no qual a agressão poderá ser aceita e perdoável, em formas de movimentos de “luta”, utilizando objetos não perigosos como jornal, bexiga, corda, lenços, tecidos, entre outros.

A motricidade das lutas e confrontos simbólicos e físicos que são proporcionados nas Artes Marciais, quando direcionados e estruturados por uma filosofia, melhora o autoconhecimento e assim contribuem positivamente no aspecto emocional do praticante, evitando situações de descontrole que possam tornar-se negativo.

À guisa de conclusão.

Desporto

Se há esportes que auxiliam o corpo, há esportes que ajudam a alma... .

A MARCHA do dever retamente cumprido.

A REGATA do suor no trabalho.

O EXERCÍCIO do devotamento ao estudo.

O SALTO do esforço, acima dos obstáculos.

A MARATONA das boas obras.

O TORNEIO da gentileza.

O MERGULHO no silêncio diante da injúria.

O NADO da paciência nas horas difíceis.

A GINÁSTICA da tolerância perante as ofensas.

O VÔO do pensamento às esferas superiores.

A demonstração de RESISTÊNCIA moral nas provas de cada dia.

Todos esses desportos do espírito podem ser praticados em todas as idades e condições. E creia que qualquer campeonato num deles será prêmio de luz em seu coração, a brilhar ...

PARA SEMPRE!

André Luiz (*in* SILVA, 1993)

Referências

BRANDEBURGO, M.A.M. *A importância biológica do comportamento agressivo*. Ciência e Cultura 39 (5/6): 471-82, maio-jun. 1987.

FERRARI, I.F. Agressividade e violência. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652006000200005#title>. Acesso em 29/08/2009.

FERREIRA E.E.R. Apostila didática de lutas. Piracicaba: Unimep, 2008.

FERREIRA, A. B.H. *Novo Aurélio século XXI; o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE J.B.; SCAGLIA, A.J. *A educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

GONÇALVES JUNIOR, L. *Cultura corporal: alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade*. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

RATTI, O. e WESTBROOK, A. *Segredos dos samurais; as artes marciais no Japão feudal*. São Paulo; Madras, 2006.

REID, H. e CROUCHER, M. *O caminho do guerreiro; paradoxo das artes marciais*. São Paulo: Cultrix, 1983.

SHAHAR, M. *Evidências da prática marcial em Shaolin durante o período Ming*. Revista de Estudos da Religião – REVER – ISSN 1677-1222, PUC, nº 4, ano 3, 2003. P. 93-144.

SILVA, G. de O. *Capoeira: do engenho à universidade*. São Paulo, o autor, 1993.
YAMAMOTO, Tsunetomo. *Hagakure, o livro do samurai*. 2ª Ed. São Paulo: Conrad, 2004.

Introdução à Dança do Ventre

Lívia Laila Z. Lopes

Maíra Loyo Moitas¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma introdução ao estudo da dança do ventre através de seu surgimento em um contexto histórico sociocultural, e também fornecer embasamento teórico a fim de entender a trajetória da mulher na história e o papel da mídia na sociedade contemporânea que surgem como formas de repressão da mulher na sociedade. Enfatizaremos também como a dança do ventre é vista numa sociedade de culto ao corpo, que influencia a criação de mitos e concepções equivocadas a respeito da dança o ventre. Por fim, analisaremos a dança do ventre como um meio que resgata a essência feminina, sua autoestima e confiança em frente aos conflitos encontrados pela mulher na sociedade moderna.

Palavras-Chaves: Dança do Ventre; Diversidade Cultural; Mulher.

INTRODUÇÃO

Transforma!!!

Vem mulher...

Transforma teu pranto em dança

Conta sua história

Transforma sua emoção em movimento

E converse comigo sem dizer uma palavra...

Vem Mulher...

Traga todo seu amor, toda sua esperança,

Toda sua força, todo seu sofrimento, toda sua saudade, toda sua alma,

E transforma em dança!!!

Vem mulher...

Traga esta coragem materna,

Esta ligação sagrada com o divino

Pega teu lado mãe

E transforma em dança!!!

Vem...

¹ Graduandas em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos, UFScar.

*Liberta-se de suas couraças,
Transforma seus medos em dança!!!*

*Descubra seu poder
Seu lado sedutor,
Seu mistério,
e hipnotize toda esfera...*

*Deixe seu corpo leve
E sua alma brilhando...*

*Sou sua consciência
Chamando-te!!!
Escuta este chamado interior,
E transforma sua sabedoria em dança!!!*

MARCONATO Juliana, Bailarina e coreógrafa.

Como praticantes de dança do ventre, mesmo que iniciantes (considerando que algumas bailarinas praticam há mais de quinze ou vinte anos), decidimos fazer um estudo mais aprofundado com relação a essa arte que consideramos tão bela, já que ela é relativamente pouco difundida no Brasil com relação a outros tipos de dança, além de ter uma origem cultural bastante diferente de nossa cultura. Temos também a intenção de discutir criticamente algumas questões relacionadas ao sensacionalismo que a mídia promove com relação a essa prática, considerando-a uma dança de sedução.

Primeiramente, vamos contar um pouco de nossa história e de nossa relação com a dança do ventre.

O primeiro contato de Maíra com a dança do ventre foi em 2005, na cidade de São Carlos, quando participou de aulas abertas para a comunidade. Aos poucos foi se aprofundando não só na prática da dança como também na sua história, sua cultura e seus costumes. Teve a oportunidade de conhecer excelentes bailarinas profissionais, as quais considera uma de suas motivações para praticar. Quando entrou na universidade, descobriu que existe pouco material sobre dança do ventre na área acadêmica, e que essa falta de informação é uma das responsáveis pelas concepções equivocadas dos profissionais e estudantes da universidade e também da população em geral a respeito do que é a dança do ventre.

Lívia pratica a dança há menos tempo, iniciou suas aulas no início do ano de 2008. Considera que o início de sua prática está relacionada com um momento importante de sua vida, de muitas mudanças e alguns conflitos interiores. Pouco conhecia sobre a dança do ventre antes de começar a praticar, porém há muito tempo a admirava, além de apreciar muito

a comunicação do homem por meio de qualquer tipo de dança. Lívia pretende nunca parar de praticar. Vê a prática da dança como um desafio, já que exige bastante coordenação motora, conhecimento, experiência para conseguir realizar tudo o que a dança pode lhe oferecer. Além disso, pratica como forma de desenvolvimento pessoal e autoconhecimento.

Partindo da nossa experiência com a dança e de nossos estudos, decidimos compartilhar de nosso conhecimento através dessa pesquisa.

HISTÓRICO DA DANÇA DO VENTRE

Como comentado anteriormente, é realmente difícil encontrar materiais científicos sobre o tema estudado nessa pesquisa. É cada vez mais comum encontrar monografias, dissertações, teses e artigos com esse tema. Porém, a história da dança do ventre é algo que gera algumas dúvidas e está em processo de descobrimento, e a dança do ventre em si não é uma prática tão difundida no Brasil e no mundo, como outras danças como o balé ou a dança contemporânea.

Gianeí (2006), em sua dissertação, faz uma narrativa contando sobre suas experiências e as experiências de algumas pessoas entrevistadas, ligadas à dança do ventre. Sua narrativa, segundo a própria autora, é baseada no texto “As Mil e Uma Noites”, em que o personagem-narrador é a própria Sheherazad, tirada de sua terra natal e de seu tempo por um gênio, e levada a algum lugar do mundo nos tempos atuais. Estranhando a organização da sociedade atual, Sheherazad tem muitas dificuldades, porém encontra paz ao frequentar aulas de dança do ventre. Em sua dissertação, Gianeí (2006) nos envolve em sua narrativa de forma intrigante, e conta um pouco da história da Dança do Oriente, maneira a que se refere à dança do ventre:

Fui seguindo as pistas e compondo as histórias. Já podia narrar que a Dança do Oriente não havia nascido apenas no Egito Antigo, mas igualmente em outros povos primitivos, que a praticavam em rituais às divindades femininas e à fertilidade. Ao descobrir este fato fiquei surpresa. Sempre ao pensar na origem da Dança do Oriente, vinham-me apenas imagens do Egito Antigo. Ampliando minha visão e minha imaginação, via as imagens de diversos povos primitivos realizando rituais que engendravam danças simbolizando a origem da vida, da criação, da fertilidade, por meio de movimentos ondulatórios da região ventral e da região pélvica. Nestes rituais havia a reverência à divindade feminina, bem como a associação dos elementos religiosos e eróticos. (GIANEI, 2006, p. 39)

Portinari, citado por Faruk (2007), considera a origem da dança do ventre muito antiga:

Seu surgimento seria de mais ou menos 7000 anos atrás, relacionado aos cultos primitivos da Deusa-Mãe (recebendo os nomes de Gaia para os gregos; e personificada sob as formas de Nut, Isis e Hátor para os egípcios): tinha relação com o matriarcado e provavelmente por este motivo, os homens eram excluídos de seu cerimonial (PORTINARI, apud FARUK, 2007).

Acreditamos ter a dança do ventre atual apenas vestígios do que era desde seu surgimento. Porém, ao mesmo tempo que é interessante valorizar as raízes da dana, conhecê-las, estudá-las para que tenham um significado completo para as praticantes e curiosos sobre o assunto, é possível também permitir a incorporação de novos significados, adaptados ao contexto atual. Por isso, alguns passos foram incorporados à dança do ventre, provenientes do balé, do jazz, da dança flamenca, contemporânea, etc.

Giane (2006) fala sobre como possivelmente a dança do ventre chegou ao ocidente, mesmo que esse acontecimento seja algo remoto e difícil de se contatar:

A transmissão da Dança do Oriente e a diluição de seu caráter sagrado deram-se por meio de canais incertos. Provavelmente, houve a contribuição dos povos nômades da África e Ásia, que levavam sua cultura para determinadas regiões, onde mantinham comércio e agregavam, às suas manifestações culturais, elementos locais. O domínio do Egito pelo Império Árabe seria outra forma de difusão da dança. Não apenas a absorveram, mas a incorporaram à sua cultura, modificando seu conceito sagrado e disseminando-a para outros países. A invasão árabe muçulmana do século VII proporcionou a miscigenação de culturas: a dança espalhou-se definitivamente por outros países por meio dos viajantes e dos mercadores. (GIANE, 2006, p. 41)

Como afirma a autora, o caráter sagrado da dança foi diluído, no processo de transmissão da dança para outras culturas, adquirindo outros valores. Para ela, a dança do ventre “posteriormente passou a ser uma forma de entretenimento, mais tarde esse entretenimento tomou uma forma teatral, na qual os espectadores apenas assistiam às apresentações, sem participarem delas, como anteriormente.” (p. 41)

DANÇA DO VENTRE, MULHER E SOCIEDADE.

Muitos questionamentos são feitos em relação à trajetória da mulher em sua história a fim de tentar entender sua submissão perante o homem e as relações de dominação.

Ao longo da história, grandes filósofos tentaram explicar a inferioridade da mulher como sendo de ordem biológica. Em seu livro, Lima (1987) afirma sobre a concepção de grandes filósofos:

Afirmava Aristóteles: “a mulher é mais vulnerável à piedade. Ela chora com maior facilidade, é mais chegada à inveja é menos digna de confiança.” Dizia Rousseau: “a mulher é destinada ao casamento e a maternidade” e Kant a considera “pouco dotada intelectualmente, caprichosa, indiscreta e moralmente fraca”. (ARISTÓTELES, ROSSEAU e KANT apud LIMA, 1987)

No entanto, segundo Engels, citado por Lima (1987), surge com outra visão para justificar os fatos que levaram à submissão da mulher. Engels afirma que a opressão da mulher nasce com a propriedade privada, com o advento da família monogâmica:

(...) baseia-se no predomínio do homem; sua finalidade expressa é a de procriar filhos cuja paternidade seja indiscutível, e exige-se essa paternidade indiscutível porque os filhos, na qualidade de herdeiros diretos, entrarão, um dia, na posse de bens de seu pai. (ENGELS apud LIMA, 1987).

Ou seja, a fidelidade da mulher é indispensável para a manutenção da propriedade privada e acumulação de bens ao longo das gerações, com função apenas reprodutora, o que justifica sua opressão sexual, intelectual e moral. Para Beauvoir (1980), “é na história cristalizada da mulher nas civilizações humanas patriarcais que são encontradas expressões da marca cultural de desigualdade social”.

Apesar das muitas conquistas femininas ao longo da história, como sua inclusão no mercado de trabalho, assumindo papéis que, outrora eram estritamente reservados aos homens, e as conquistas na divisão de tarefas dentro da família, o reflexo histórico cultural e seus valores ainda estão presentes, no que diz respeito aos papéis sociais específicos desempenhados pela mulher, assim como sua repressão sexual.

Essa herança histórica cultural explica a relação distante e vazia da mulher com seu próprio corpo. Em nossa sociedade, as mulheres não são incentivadas a conhecer-se, principalmente seu ventre, suas possibilidades e sua força criativa, e dessa forma não desenvolvem o prazer, incorporando uma imagem feminina de santidade sem corpo.

Segundo Penna (1993):

A constatação de que conhecemos mal o corpo humano e sabemos bem pouco sobre a força do ventre faz pensar em como ainda está oprimido o ventre feminino. Seu poder de gerar ainda precisa ser sancionado pela igreja, pelo estado, pelo patrão, pelo médico. (PENNA, 1993)

Nas aulas de Educação Física, assim como nas relações familiares, não se aprendem exercícios para a pelve, muito menos para a saúde dos órgãos genitais. Em geral para as meninas, isso é visto como algo feio, proibido e vulgar.

Hábito marcante é esconder o ventre, abafá-lo, apertá-lo, em geral, têm-se vergonha dele. Os movimentos pélvicos são reprimidos e vistos como vulgares e desnecessários, reprimindo assim a possibilidade de a mulher conhecer o próprio corpo, suas possibilidades de movimento e criação, e principalmente de conhecer a importância do fortalecimento da musculatura pélvica e o domínio da ampla possibilidade de seus movimentos.

Segundo Penna (1993):

No que diz respeito à pelve feminina, temos sido quase sempre totalmente ignorantes e reprimidos há milhares de anos pela própria dificuldade de lidar com a força criativa do sexo. As influências culturais, religiosas e educacionais que disciplinam e até reprimem a função do ventre atuam ainda hoje. (PENNA, 1993)

Estudos feitos pelo obstetra paranaense Moysés Paciornyk apontam a importância de hábitos não sedentários para a saúde da mulher. Em 1979, ele publicou em seu livro “Aprenda a nascer com os índios”, suas observações sobre as diferenças no parto e na sexualidade em dois tipos de mulheres: as índias e as cidadinas. Nas duas abordagens

adotadas, as mulheres da cidade ficam em desvantagem em relação às índias das reservas do sul do Brasil e do Paraguai.

Paciornyk (1979) responsabiliza os hábitos sedentários das mulheres citadinas pelo mau resultado. O obstetra focaliza particularmente os hábitos amplamente difundidos nas cidades: usar cadeiras, dormir em camas e não exercitar suficientemente os músculos das pernas e da pelve. Esse conforto não está de acordo com a formação natural dos ossos, dos músculos e as articulações, que precisam de movimento e flexibilidade para o seu fortalecimento. O hábito de sentar-se por longos períodos tem atrofiado a musculatura envolvida no parto e na relação sexual:

As condições prejudiciais para a saúde e bem estar sexual aumentam com as modernas poltronas cada vez mais macias, e ajustadas para dispensar qualquer esforço para sentar e levantar. Em consequência do comodismo, as pernas ficam enfraquecidas, os joelhos perdem flexibilidade e os músculos do assoalho pélvico perdem a força necessária à sustentação das vísceras. Bexiga útero e reto são mal sustentados e irrigados de sangue, por causa da pobre movimentação do corpo. (PACIORNYK, 1979)

Além das barreiras encontradas culturalmente pelas mulheres que as impedem de desenvolver a consciência de seu próprio corpo como um todo integrado, surge a imposição da mídia sobre o mito em relação à construção de um corpo perfeito que não pode “deformar-se”. A imposição do mercado de culto ao corpo juntamente com as obrigações da tripla jornada de trabalho faz com que a mulher fique pressionada por todos os lados. Por um lado, precisa suprir as expectativas do mercado de trabalho e desempenhar os papéis de mãe e dona de casa, e por outro lado, precisa estar de acordo com padrões de beleza adotados como “melhores” pela sociedade, submetendo-se ao consumo de produtos que façam com que ela atinja um modelo ideal. A imposição de um modelo ideal é usada contra a liberdade e evolução da mulher, porque possui leis repressoras tanto quanto às do passado.

Segundo Castro (2007):

O corpo pode ser visto como o lócus comunicacional por duas vias: linguagem/gestualidade e a forma, que é culturalmente codificada para operar como um indicador de poder social e prestígio. Como as religiões, o consumo constitui um mundo isto é, um universo de significações capaz de modelar as práticas cotidianas. Nele os indivíduos se reconhecem uns aos outros constroem suas identidades, imagens trocadas e reconfirmadas pela interação social. (CASTRO, 2007)

A partir das discussões sobre a imposição de um corpo perfeito, percebemos que a mulher, segundo esta situação sócio-histórico-cultural, cria o sentimento de culpa, e por não aceitar o próprio corpo, torna-se desencontrada, perde-se de sua própria existência. Distanciando-se do seu próprio corpo, ela convive com suas experiências, sentimentos e emoções de forma problemática. A feminilidade, a fertilidade ou o entendimento do próprio corpo são alvo de agressões físicas, sociais e psicológicas. A mulher passa a perder sua essência feminina resultando num corpo “doente” que nunca esta satisfeito consigo.

Para suprir esse distanciamento, a mulher passa a procurar uma atividade física, considerando-a capaz de fornecer aceitação social ao aproximá-la do padrão de beleza ideal. A atividade física como forma de culto ao corpo remete à possibilidade de construção de um estilo de vida, afirmação de identidade, e ao mesmo tempo, à submissão social e dependência, gerando sentimento de culpa quando não pratica. A supervalorização da beleza leva a busca frenética pela forma e volume ideais. Com isso, procuram práticas corporais e medicamentos que prometem resultados rápidos e sem esforço, sem contar as inúmeras cirurgias plásticas, sempre com propagandas que exibem mulheres aparentemente felizes, saudáveis e realizadas.

Segundo Castro (2007):

Os manuais de auto-ajuda, as mídias e os conselhos de *experts* em saúde levam os indivíduos a acreditarem em que as imperfeições e defeitos corporais são resultados da negligência e ausência de cuidado de si. Com disciplina e boa vontade, qualquer um poderia alcançar uma aparência mais próxima do padrão de beleza vigente. A aqueles que não o alcançam é reservada a estigmatização, o desprezo e a falta de oportunidades. (CASTRO, 2007, p. 76)

Portanto, as práticas corporais não mais são procuradas por seus fundamentos, sua construção histórica e por sua filosofia, mas por benefícios materiais de um corpo esteticamente bonito, porém vazio de significado. As práticas corporais são utilizadas para construção de identidade capaz de realçar a aparência do “eu” e capaz de trazer aceitação social e distinção social.

O “eu” exteriorizado através da aparência não trás consigo a incorporação dos valores e da filosofia da prática intrínsecas a ela, sendo assim, a mulher passa a viver em prol

da aceitação alheia, sua concepção de verdade é fragmentada e questionável, ficando dependente dessa aceitação para sua auto-afirmação. Porém, ela mesma não encontrou os meios adequados para resgatar sua feminilidade, sua auto-estima e seu amor próprio que independe do julgamento dos outros e dos valores vigentes na sociedade.

Nesse contexto, a dança do ventre, sendo unicamente feminina, surge como meio para o encontro da mulher consigo mesma e sua aceitação.

Originária dos rituais em agradecimento às divindades femininas, a dança do ventre representa a vida, a fertilidade e o crescimento, características estas associadas ao princípio feminino. Com isso, os movimentos utilizados nessa dança ressaltam o ventre feminino, suas possibilidades de movimento e de criação, integrado com os movimentos graciosos e ondulatórios feitos com todo o corpo. A mulher passa a se ver de forma diferente, descobre possibilidades com seu ventre que nem sabia que existia, entra em perfeita harmonia com seus movimentos, seu corpo é então solto, e dissocia-se em cada movimento. Os movimentos pélvicos são só massageiam os órgãos como fortalecem a musculatura pélvica aumentando a consciência, controle e precisão da mulher sobre essa região. Seus ciclos fisiológicos e vitais como a menstruação, a gravidez, a amamentação e o envelhecimento não são mais vistos como incômodos e prejudiciais a sua beleza. São aceitos como parte da essência feminina. Esse resgate das possibilidades do ventre e a sensualidade feminina leva ao aumento da auto-estima da mulher e da valorização do próprio corpo, independente da sua forma, passando a aceita-lo e amá-lo.

Penna (1993), afirma que:

Pernas, coluna, órgãos internos, gônadas, tudo é beneficiado pela massagem, devidos aos movimentos da pelve. A postura do tronco melhora, a cabeça encontra o seu lugar, os braços ficam mais soltos e alongados. As mãos ficam mais leves porque os pulsos, assim como as demais articulações do corpo, soltaram-se graças ao estilo sinuoso e circular do movimento (PENNA, 1993, p. 144)

A mulher perde a vergonha e mostra seu ventre, sem se preocupar com a aceitação da sociedade e dos homens, passa a cuidar de si, para si e não para os outros. É nesse momento que a mulher passa a incorporar novos hábitos e valores da prática aceitos como uma nova verdade, sua própria verdade.

Segundo Pereira (2004):

É nesse processo de “cuidados de si” que a mulher reencontra um outro “eu”, ocupa um outro lugar na sociedade e pode objetivar-se como outro sujeito: uma mulher reencontrada com o seu corpo e sua feminilidade. Construindo, portanto, uma nova prática discursiva que faz a construção de um novo sujeito mulher e vista como linguagem do corpo, compreendemos que a Dança do Ventre pode comunicar o que o corpo silencia e resgatar a feminilidade oprimida sob o contexto em que vive a mulher moderna. (PEREIRA, 2004)

A dança é um dos meios pelos quais a praticante tem a capacidade de exteriorizar seus sentimentos, suas angústias através do movimento, sendo capaz de refletir no momento da dança, seu corpo marcado de significações e experiências, que juntamente com o movimento e a música, não são mais somente o movimento a música e o sentimento, mas um todo complexo indissociável passando a ser, naquele momento, a própria dança, em que seu “ser” é o momento da criação.

A mulher descobre seu corpo, passa a sentir os benefícios da dança no seu interior, torna-se menos tímida, mais segura e confiante, desenvolve seu senso crítico sobre qual o significado da beleza feminina, e principalmente, aprende a respeitar seu próprio corpo.

Para descobrir esses benefícios e aderir a essa filosofia é necessário que a praticante estude e adquira conhecimento técnico para execução do movimento, expressão, música e ritmo. É importante que a bailarina conheça sobre a estrutura rítmica das músicas e quais instrumentos são utilizados na música árabe, para que possa traduzir o som através de seu movimento corporal que deve conter técnicas bem executadas e que sejam coerentes com a música. O conhecimento dos costumes da cultura árabe ligados à origem histórica geográfica da modalidade da dança e os objetos cênicos utilizados também são importantes para que a bailarina saiba qual música dançar, quais técnicas devem ser executadas e quais objetos podem ser utilizados. A sensualidade é uma característica presente em muitas modalidades da dança do ventre, a mulher apresenta-se delicada, confiante e sensual, mas nunca vulgar. Portanto, a dança do ventre necessita de conhecimentos técnicos, rítmicos, expressivos, culturais e históricos, o que leva a bailarina a ser considerada uma artista e não como alguém que instiga o sexo masculino com movimentos provocantes e eróticos.

Porém alguns problemas são encontrados em relação ao público leigo. Quando a mulher pratica a dança do ventre o público leigo muitas vezes nada mais vê do que movimentos eróticos feitos para a satisfação do homem, isso por que, historicamente, a mulher sempre foi alvo dos homens. Essa visão é justificável devido à falta de informação sobre a dança do ventre e principalmente pela divulgação dissimulada feita pelos veículos de

comunicação responsáveis pela venda da cultura de massa, que distorcem o significado da dança, colocando-a como apelação sexual, que pode ser visto, por exemplo, em músicas dos grupos “É o tchan” e “Aviões do forró”, além de personagens como “A feiticeira”, que dançava em programas de televisão para seduzir o telespectador.

Outra característica equivocada do público leigo é sobre a dança do ventre ser apropriada somente para mulheres gordinhas. Diferentemente do bale clássico, a dança do ventre não exige idade apropriada para começar a praticar, estatura ou biotipo. Qualquer mulher pode praticar independente de suas características físicas, não é exigido um pré-requisito de flexibilidade e/ou habilidades específicas. As capacidades são desenvolvidas com a prática, e as habilidades adquiridas. Se a bailarina não for orientada corretamente por sua professora, pode executar os movimentos de forma errada, com o quadril em anteroversão, curva lordótica acentuada e abdome protuso, que além de não proporcionar um movimento esteticamente bonito, também prejudica a saúde da praticante. Os movimentos da dança do ventre fortalecem a musculatura pélvica e os músculos abdominais além de massagear os órgãos internos através dos movimentos ondulatórios. Todos os movimentos são fluídos, delicados e precisos, independente da força e da agilidade que o movimento exige, diminuindo assim, os riscos de lesões na dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança do ventre é uma arte feminina e bela, para quem sabe olhar. Para quem desconhece, pode parecer bonita e misteriosa por não saber os segredos envolvidos em todos aqueles movimentos difíceis. Quem conhece e pratica, mesmo que há pouco tempo, sabe que não há enormes segredos nos movimentos ora sinuosos e delicados, ora expansivos e alegres. As roupas chamativas e delineadoras dos contornos femininos escondem o verdadeiro movimento de pés e pernas, que ajudam a mover os quadris de mil maneiras. Quem conhece e pratica, pode se deixar envolver pelas músicas envolventes, com flautas e batidas marcantes. Pode fechar os olhos e se entregar a movimentos que massageiam o interior do corpo e fazem a mulher entrar em sintonia com o universo.

A dança do ventre é algo que faz bem ao corpo e à mente feminina. Porém, é ainda desconhecida pela maior parte das pessoas. Mesmo que muitas pessoas saibam de sua existência, grande parte conhece superficialmente e tem muitos preconceitos contra a dança. Através de pesquisas e reflexões críticas, que a cada dia crescem em relação a esse tema, mais pessoas conhecerão essa arte de uma forma respeitosa, eliminando os mitos e preconceitos.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CASTRO, Ana Lúcia de. **Culto ao corpo e sociedade**: mídia, estilos de vida e cultura de consumo. 2ª ed. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2007.

FARUK, Luciaurea: **História da Dança do Ventre: O Ventre e o Corpo no Tempo**. In: I Compêndio Correlacionista para a Dança do Ventre – Volume I. [Compêndio de Estudos, E-book, Volume I - 2007]. Disponível em:

< <http://www.naturezaecultura.com.br/mari/livro%20metaforma.Vol.I.pdf>> Acesso em: 21 ago 2009.

GIANEI, Beatris Cristina Possato. **Arabesco: imaginários e violências nas narrativas da dança o oriente**. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. 228 p.

LIMA, Nadia Regina Loureiro de Barros. **Mulher em questão**. Nadia Regina Loureiro de Barros Lima (Coord.). Maceió: UFAL, 1987. 70 p.

MARCONATO, Juliana. **Poema: Transforma!!!** Disponível em:

< <http://www.jumarconato.com.br>> Acesso em: 21 ago 2009.

PACIORNIK, Moysés. **Aprenda a nascer com os índios**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PENNA, Lucy. **Dance e recrie o mundo**: a força criativa do ventre. 2 ed. São Paulo: Summus, 1993. 168 p.

PEREIRA, Mariana Lolato. **Dança do Ventre: uma revisão bibliográfica**. Monografia (Especialização em Dança e Consciência Corporal) – Faculdade de Educação Física, UniFMU, São Paulo. 2004. 70 f.

Oficina 11: Treinamento com pesos: educação em saúde na terceira idade

Selva Maria Guimarães Barreto¹

Sinopse

Discussão teórica dos conceitos básicos relacionados ao envelhecimento humano e os efeitos esperados oriundos da vivência de diferentes sistematizações e treinamentos com pesos por indivíduos na terceira idade. Objetivos: Apresentar e analisar os resultados obtidos em pesquisas recentes relacionados às práticas de atividades com pesos por indivíduos na terceira idade como forma de promoção da saúde e intervenção físico-motora. Subsidiar a sistematização de programas de treinamento com pesos apropriados a esta população.

Palavras-chaves: exercícios com peso, terceira idade, treinamento.

Introdução

Com o crescimento do percentual de indivíduos na terceira idade (homens e mulheres com 65 anos ou mais, segundo PAPALIA; OLDS, 2000) na contemporaneidade, se faz comum a prática de atividades físicas por este segmento da população na busca pela saúde e melhoria da qualidade de vida.

Mediante esta realidade são vários os pesquisadores (FLECK; KRAEMER, 2006; MALEK et. al., 2002; McARDLE; KATCH; KATCH, 2003 entre outros) que defendem a necessidade de se ampliar os estudos sobre os conhecimentos necessários para uma adequada estruturação de programas físicos-motores para esta população, haja vista que os estudos científicos atuais devem focar não apenas no prolongamento da expectativa de vida, mas, sobretudo, no aprimoramento da amplitude de saúde, via manutenção de uma função fisiológica e uma capacitação física-motora maximizada.

Ao entenderem o processo de envelhecimento como um processo natural e irreversível relacionado à passagem do tempo pelo qual segue todo ser vivo e, ao mesmo tempo, responsável por um significativo impacto na qualidade de vida e na realização de atividades da vida diária do ser humano, Chandler e Brown (2009), Fleck e Kraemer (2006) e Helleckson (2002) defendem a prática de exercícios resistidos, e a melhoria da capacidade

¹ Coordenadora do Curso de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar; Doutora em Educação pelo PPGE/UFSCar.

força em específico, como importantes componentes da saúde e da aptidão física para indivíduos na terceira idade.

Desta forma, o presente texto objetiva subsidiar teoricamente a Oficina *Treinamento com pesos: educação em saúde na terceira idade*, já que apresenta algumas das pesquisas atuais relacionadas à prática sistematizada de atividade física como uma forma de intervenção, além de evidenciar a vivência-experimentação de exercícios físicos resistidos como um adequado componente do estímulo à melhoria da qualidade de vida de homens e mulheres na terceira idade.

Tais objetivos são propostos mediante uma base teórica focada na educação em saúde, que tem por metas a adoção e manutenção de padrões de vida saudáveis de modo a propiciarem uma ação estimulativa, exercitativa, orientadora, didática e terapêutica da prática de exercícios físicos por homens e mulheres na terceira idade.

Envelhecimento

Entendido como “uma extensão lógica dos processos fisiológicos do crescimento e desenvolvimento, começando com o nascimento e terminando com a morte”, segundo Spirduso (2005, p. 06-7), o envelhecimento tem sido explicado segundo várias teorias, conforme apresentam Papalia e Olds (2000); Spirduso (2005) e Weineck (2005), como podemos verificar a seguir.

Teoria da Mutação: segundo a qual o número de alterações cromossômicas prejudiciais à manutenção da vida aumenta progressivamente com a idade de modo a gerar limitação das funções e deterioração das mesmas, processo este entendido como envelhecimento.

Teoria dos mecanismos de reparo: com o aumento da idade o processo de síntese protéica se torna cada vez mais inconsistente, o que dificulta a detecção e eventual reparo do DNA celular, o que promove o envelhecimento e inadequabilidade da função celular.

Teoria dos erros: há diminuição da atividade celular na medida em que as moléculas de DNA apresentam limitações em sua síntese protéica.

Teoria das catástrofes de erros: com a duplicação celular fica cada vez mais difícil se manter a exatidão da informação genética transmitida, o que vem a aumentar as chances de formação de uma cópia imperfeita.

Teoria dos radicais livres: as reações químicas normais reagem ao oxigênio molecular e produzem radicais livres nos espaços intracelular e intersticial que, acumulados, promovem o envelhecimento das estruturas atingidas.

Teoria da adaptação-regulação: a inadaptação dos genes reguladores provocam reorganizações quali e quantitativas da síntese protéica, o que gera prejuízo das funções e atividades celulares.

Hipóteses dos relógios do envelhecimento: segundo a qual há, no hipotálamo e em outros centros reguladores cerebrais, “células marca-passo” que possuem função determinante no envelhecimento e duração da vida.

Hipótese da morte programada: que preconiza ser o período de vida de todos os mamíferos regulado por um relógio biológico pré-programado que atua periodicamente sobre o sistema endócrino mediante esta programação finita.

Limite Hayflick: de acordo com esta hipótese, o tempo de vida celular é limitado por sua atividade mitótica (de divisão celular). Assim, as espécies que apresentam uma maior capacidade de divisão celular apresentam maior longevidade.

Mediante tais possibilidades, podemos notar que o porquê do envelhecimento ainda merece maiores estudos, diferentemente das conseqüências do mesmo, que são bem conhecidas conforme expõem Hughes e colaboradores (2001); McArdle, Katch; Katch (2003) e Silverthorn (2003):

- =perda progressiva da massa muscular com a idade avançada (sarcopenia),
- =redução de 1,4 a 2,5% ao ano da força isocinética após os 65 anos, conforme o grupo muscular e a velocidade de contração considerados;
- =perda gradativa do número de fibras musculares, em especial nas fibras tipo II, podendo chegar a 40% aos 80 anos;
- =redução no tamanho das fibras musculares;
- =perda de unidades motoras;
- =redução da taxa metabólica basal;
- =aumento progressivo da gordura percentual corporal;
- =redução das capacidades aeróbia, anaeróbia, velocidade, força (principalmente dos músculos flexores do antebraço e daqueles responsáveis pela manutenção da postura ereta, flexibilidade e coordenação);

- =redução da intensidade dos processos vitais e reservas de desempenho;
- =atrofia de células ganglionares;
- =enrijecimento progressivo das artérias concomitantemente a uma diminuição da elasticidade das mesmas;
- =dilatação dos alvéolos pulmonares associada a uma redução de seu número, entre outros.

Mediante estas informações, como profissionais da Educação Física, e preocupados com a qualidade de vida desta população, muito nos interessa o conhecimento e aplicação de atividades sistematizadas que venham a minimizar, senão cercear, as referidas modificações fisiológicas-estruturais, sendo necessário para alcançar tal intento, conhecermos as pesquisas realizadas na área como, por exemplo, aquelas efetivadas por reconhecidos pesquisadores como Lathan e colaboradores (2004); Villareal e colaboradores (2004) e Yarasheski (2003).

Em todos estes estudos são explicitados resultados que nos fazem perceber a importância do treinamento da capacidade força, via treinamento resistido, como importante componente da saúde e da aptidão física em homens e mulheres na terceira idade já que foram verificadas significativas melhoras nos efeitos da sarcopenia, no aumento da força muscular, na melhora da aptidão física-motora e na melhoria da qualidade de vida (relacionada com a percepção que cada indivíduo tem de si e dos outros, do mundo em que vive e das expectativas positivas que mantêm sobre seus presente e futuro) dos praticantes.

Importante ressaltar que estes resultados são reconhecidos cientificamente desde o famoso experimento de Fiatarone e colaboradores (1990), que provou serem indivíduos com 90 anos ou mais, capazes de apresentar aumento de força após um período de treinamento de oito semanas, fato comprovado em inúmeras outras pesquisas como, por exemplo, naquelas realizadas Häkkinen, Sokka e Hannoen (2004); Helleckson (2002); Hunter e colaboradores (2001) e Tracy (1999).

É também significativo elucidar que, como passo inicial para uma adequada estruturação de um programa de treinamento resistido para homens e mulheres na terceira idade, o Colégio Americanos de Medicina Esportiva (ACSM, 2001), preconiza a necessidade de classificação dos indivíduos interessados na vivência desta prática em uma das três categorias apresentadas:

- I. Aparentemente saudável, que apresente até um fator de risco coronariano (hipertensão, tabagismo) ou doença metabólica ou cardiopulmonar.
- II. Em maior risco, que apresente dois ou mais fatores de risco coronariano ou sintomas de doença pulmonar ou metabólica.
- III. Previamente diagnosticado com doenças tais como doenças cardiovascular, pulmonar ou metabólica.

Posteriormente a esta categorização, devemos realizar testes de desempenho da condição física apresentada pelos indivíduos na terceira idade. Como exemplos, citamos aqueles evidenciados por Spirduso (2005, p. 383):

Elite física: testes VO₂ máx., esteira de Balke modificada, protocolo de esteira de Bruce, testes resistidos de força, dinamometria, testes de flexibilidade e agilidade de rotina.

Fisicamente condicionado: VO₂ máx., testes resistidos de força, dinamometria, testes de condicionamento: salto (impulsão), força manual, flexão, equilíbrio, agilidade, potência, flexibilidade, saltar, passada lateral, flexão, tempo de reação.

Fisicamente independente: testes de baixo nível de função física, teste de campo de AAHPERD, atividades avançadas da vida diária (AAVD).

Fisicamente frágil: atividades instrumentais da vida diária (AIVD), avaliação da mobilidade, avaliação da marcha, testes de desempenho físico.

Fisicamente dependente: atividades básicas da vida diária, índice de incapacidade física, funcionamento da mobilidade dos residentes em casas de repouso, exame de desempenho físico e mobilidade, testes de função motora, teste de levantar-se e ir, teste cronometrado de levantar-se e ir.

Posteriormente a estas avaliações deveremos considerar os princípios básicos do treinamento (volume e intensidade de treinamento, periodização, sobrecarga progressiva, períodos de recuperação, especificidades do treinamento, velocidade das ações musculares, grupo muscular trabalhado e fonte energética utilizada) e então construirmos a seqüência de treinamento, tendo sempre em mente que a progressão do treinamento deve ser estruturada de modo a considerar que esta população necessita de tempos mais longos de recuperação, ao mesmo tempo que necessita de uma maior freqüência de treinamento para que as respostas fisiológicas adequadas e planejadas possam ser expressas.

Um outro cuidado deve ser lembrado: a execução de exercícios de flexões de braço em suspensão e em apoio devem ser evitados, já que a região do antebraço e as articulações do punho e cúbito apresentam grandes perdas ósseas e ligamentares com o passar dos anos além, é claro, da possibilidade de queda se apresentar maximizada nestas ocasiões.

Ainda segundo o ACSM (2001, 2002), um adequado programa de treinamento resistido para homens e mulheres na terceira idade deve apresentar as seguintes características:

=ser variado,

=deve se constituir de pelo menos um exercício para todos os grandes grupos musculares realizados no início de cada sessão,

=o número de séries deve obedecer à progressividade partindo-se do mais simples (uma série), sendo cada série constituída por oito a 12 repetições e por exercícios que deverão apresentar sobrecarga progressiva, cuidadosamente avaliada (50 a 85% de 1RM –repetição máxima),

=que os testes de 1RM *“tem demonstrado ser um meio seguro e efetivo de avaliação de pessoas idosas, desde que estejam adequadamente familiarizadas com o protocolo”* (FLECK; KRAEMER, 2006, p. 325).

A seguir, um exemplo de programa preconizado pelo ACSM (2000) e também disponibilizado por Fleck e Kraemer (2006, p. 325):

Escolha do exercício

Os exercícios principais enfocam os grandes grupos musculares: 4 a 6 exercícios para os grandes grupos musculares; 3 a 5 exercícios suplementares para grupos musculares pequenos são usualmente adicionados. Pesos livres, equipamentos isocinéticos, equipamentos pneumáticos e equipamentos com roldanas têm sido comumente utilizados. É recomendado que exercícios em equipamentos sejam utilizados inicialmente, com progressão para pesos livres quando aplicável.

Ordem dos exercícios

Um aquecimento é usualmente seguido de exercícios para os grandes grupos musculares, que, por sua vez, são seguidos por exercícios para os pequenos grupos musculares e, então, por atividades de resfriamento. Para sessões nas quais todo o corpo é exercitado, os exercícios podem ser alternados entre membros superiores e inferiores e entre grupos musculares antagonistas.

Resistência utilizada

A mais comum faixa de percentual de carga examinada é a de 50 a 85% do 1RM para 8 a 12 repetições. Cargas mais leves são recomendadas inicialmente. Vários esquemas de carga têm sido recomendados para a progressão, incluindo cargas leves, moderadas e moderadamente pesadas.

Velocidade dos movimentos

Velocidades leves a moderadas têm sido recomendadas para o treinamento de força e hipertrofia. Quando um dos objetivos do treinamento é a potência, cargas mais leves com velocidades mais rápidas têm sido recomendadas.

Número de séries

O ponto de partida inicial recomendado consiste em ao menos uma série por exercício para 8 a 10 exercícios. A progressão pode assegurar de 1 a 3 séries ao longo do tempo

(dependendo do número de exercícios realizados), na qual a tolerância de 3 séries tem sido mostrada mesmo por idosos mais frágeis.

Repouso entre as séries e os exercícios

Tipicamente, 1 a 2 minutos têm sido utilizados. Períodos de repouso mais curtos têm sido associados a resistências muito leves, em que a recuperação é mais rápida.

Frequência

O treinamento de força de 2 a 3 vezes por semana tem sido recomendado.

Com relação à Metodologia adotada, está se constituiu de uma pesquisa de caráter qualitativo que apresentou-apresentará as seguintes etapas:

=para o artigo: coleta de informações em diferentes fontes, síntese e organização das mesmas;

=para o oficina: apresentação expositiva das informações organizadas associada a uma discussão das possibilidades de diferentes estruturas de treinamento resistido apropriadas a homens e mulheres na terceira idade, iniciantes ou já praticantes de tais atividades.

Finalizando

Mediante as pesquisas apresentadas fica claro que os princípios do treinamento com pesos (exercícios resistidos) permanecem os mesmos independentemente da idade cronológica dos indivíduos a ele submetido, o mesmo não acontecendo com relação à capacidade de adaptação a esta prática física-motora, que sofre uma redução com o avançar dos anos.

Entretanto, também se torna evidente que ganhos de força e potência musculares são possíveis de serem alcançadas mesmo numa população composta por indivíduos com mais de 90 anos (FIATERONE et. al., 1990), fato este também perceptível com relação ao equilíbrio corporal e melhoria na execução de atividades de vida diária (AVDs).

Mediante estas constatações, faz-se urgente a preparação do profissional de Educação Física de modo a subsidiá-lo a assumir seu importante papel na promulgação e efetivação da educação em saúde na população de homens e mulheres na terceira idade.

Referências

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **ACMS Guidelines for exercise testing and prescription**. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2000.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **ACMS Guidelines for exercise testing and prescription**. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2001.

CHANDLER, T. J.; BROWN, L. E. **Treinamento de força para o desempenho humano**. Tradução: Márcia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIATARONE, M. A. et al. High-intensity strength training in nonagenarians. Effects on skeletal muscle. **Journal of the American Medical Association**, n. 262. 1990. p. 3029-34.

FLECK, S. J.; KRAEMER, W. J. **Fundamentos do treinamento de força muscular**. 3ª ed. Tradução: Jerri Ribeiro. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HÄKKINEN, A. SOKKA, T.; HANNOEN, P. A home-based two-year strength training period in early rheumatoid arthritis led to good long-term compliance: a five-year follow-up. **Arthritis Rheum.**, n. 51. 2004. p. 56-62.

HELLECKSON, K. L. NIH releases statement on osteoporosis prevention, diagnosis, and therapy. **Am. Fam. Phys.**, n. 66. 2002. p. 161-2.

HUNTER, G. R. et al. High-resistance versus variable-resistance training in older adults. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, n. 33. 2001. p. 1759-64.

LATHAN, N. K. et al. Systematic review of progressive resistance strength training in older adults. **J. Gerontol**, n. 59. 2004. p. 48-61.

MALEK, M. H. et al. Importance of health science education for personal fitness trainers. **J. Strength Cond. Res.**, n. 16. 2002. p. 19-24.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. 7ª ed. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul. 2000.

SPIRDUSO, W. W. **Dimensões físicas do envelhecimento**. Tradução: Paula Bernardi. Barueri: Manole, 2005.

TRACY, B. L. Muscle quality. Effects of strength training in 65 to 75 year-old men and woman. **J. Appl. Physiol**. 1999. p. 86-195.

VILLAREAL, D. T. et al. Effects of exercise training on bone mineral density in frail older women and men: a randomised controlled trial. **Age Ageing**, n. 33. 2004. p. 309-12.

WEINECK, J. **Biologia do Esporte**. 7ª ed. Tradução: Luciano Prado. Barueri: Manole, 2005.

YARASHESKI, K. E. Exercise, aging and muscle protein metabolism. **J. Geront. A Biol. Sci.**, n. 58. 2003. p. M918-22.

CAPOEIRA ANGOLA E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

Autora: Simone Gibran Nogueira

Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos e do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do CNPq.

Resumo

O presente ensaio tem objetivo de trazer algumas reflexões sobre como processos educativos da capoeira angola podem contribuir para a construção do pertencimento étnico-racial de seus praticantes. Para tanto, há uma breve apresentação da prática social da capoeira angola e considerações sobre seus processos educativos, assim como a apresentação de compreensões centrais sobre pertencimento e relações étnico-raciais no Brasil. O texto é finalizado com alguns exemplos de como o referido pertencimento pode ser construído a partir da prática da capoeira angola e como seus processos educativos podem servir como base para a elaboração de diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais em nosso país.

Palavras-chave: Educação, Capoeira Angola, Pertencimento Étnico-Racial.

Introdução

O presente ensaio tem objetivo de trazer algumas reflexões sobre como processos educativos da capoeira angola podem contribuir para a construção do pertencimento étnico-racial de seus praticantes. Para tanto, há uma breve apresentação da prática social da capoeira angola e considerações sobre seus processos educativos, assim como a apresentação de compreensões centrais sobre pertencimento e relações étnico-raciais no Brasil. O texto é finalizado com alguns exemplos de como o referido pertencimento pode ser construído a partir da prática da capoeira angola e como seus processos educativos podem servir como base para a elaboração de diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais em nosso país.

Trata-se de um esforço para compreender o ponto de vista, as experiências e expressões culturais próprias da população negra com vistas a favorecer a transformação das relações étnico-raciais, relações que historicamente foram e ainda são socialmente desiguais no Brasil. Há o reconhecimento de que os diversos povos que compõe a sociedade brasileira estão se relacionando de forma injusta e desigual, pois uns são considerados superiores e outros inferiores devido suas diferentes formas de ser, de viver e de pensar o mundo. Em outras palavras, há grupos étnico-raciais que são privilegiados e outros que são

desfavorecidos social, econômica, política e culturalmente. Portanto, o estudo busca valorizar a população negra e suas contribuições culturais para a formação da nossa sociedade a partir de uma perspectiva educacional que tem como meta a construção de relações sociais mais justas e igualitárias conforme está previsto na Lei 10.639 de 2003 e seus desdobramentos que apontam Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-Brasileira em escolas (Parecer CNE/CP 003/2004). Para cumprir este objetivo, a capoeira angola será a manifestação em foco, a partir desta prática social serão analisados alguns processos educativos nela presentes que podem favorecer a construção do pertencimento étnico-racial.

Processos Educativos da Capoeira Angola

A Capoeira Angola é uma manifestação cultural afro-brasileira, isto significa que, tem raízes africanas, mas se constituiu como tal na convivência e nas trocas culturais com povos indígenas e europeus no contexto multicultural brasileiro. Quando nações africanas foram trazidas para o Brasil na época da colonização trouxeram consigo diversos conhecimentos tradicionais, no Novo Mundo africanos(as) não só preservaram e recriaram estes conhecimentos e práticas oriundos da terra natal como acolheram as de outros lugares, como forma de se defenderem da opressão colonial escravagista, representada pelos senhores de engenho, conforme destaca Nogueira, S. (2008). Desta forma, surgiram várias manifestações culturais afro-brasileiras, para citar algumas: jongo, congada, samba de roda, bumba-meu-boi e entre elas, a capoeira. Segundo Nogueira, S. (2008), a capoeira representa um espaço educativo que trabalha com a cultura corporal, musical e oral, e sempre esteve associada à transformação do lugar social dos(as) negros(as) ao buscar uma maior inclusão destes(as) na sociedade.

Vale destacar que, esta manifestação afro-brasileira ao longo dos séculos de existência foi se transformando e se adaptando aos diferentes contextos sócio-históricos em que os povos africanos e seus descendentes na diáspora brasileira foram encontrando para viver e/ou sobreviver. Estes processos de transformação são complexos, profundos e muitas vezes contraditórios também, exigem amplo estudo para sua compreensão, mas de forma muito breve será descrito a seguir o momento em que a capoeira, para se manter viva, teve que se diferenciar entre capoeira regional e capoeira angola. Diversos aspectos sócio-históricos como cenário político nacional, relações estabelecidas com o turismo cultural, descriminalização e institucionalização da prática da capoeira, entre outros, influenciaram essa transformação. Para os fins deste trabalho será apresentado sucintamente o contexto da época e será abordado

apenas um dos aspectos envolvidos nesse processo com o objetivo de esclarecer o porquê da escolha e adoção da perspectiva da capoeira angola, a saber, argumentos apresentados por mestre Bimba e mestre Pastinha sobre fundamentos da capoeira.

Após a abolição da escravidão, o governo brasileiro, comandado pela elite colonial branca, definiu ações efetivas referentes ao projeto político de branqueamento da população brasileira. Conforme Nogueira, S. (2008) denuncia, para cumprir este projeto de governo nenhuma política pública foi realizada para garantir saúde, moradia, educação e trabalho para a população negra na época, estas pessoas foram abandonadas pelas instituições sociais brasileiras, e, para piorar, diversas ações foram implementadas visando o extermínio tanto do povo negro como de sua cultura, constituindo genocídio material e imaterial deste povo. Entre estas ações estava a criminalização das práticas culturais afro-brasileiras, como a capoeira, o candomblé, o maracatu, etc. Apesar desta onda de extermínio, estas manifestações, por meio de seus praticantes, resistiram veementemente a todo esse processo de degradação, gingando, esquivando e em determinados momentos atacando, por exemplo, quando a polícia vinha para prendê-los, e desta forma permaneceram vivas até hoje.

Esta perseguição às manifestações culturais afro-brasileiras durou mais de três décadas, somente em meados de 1930 que o presidente Getúlio Vargas, com suas posturas nacionalistas, tira a capoeira e outras práticas de raízes africanas do código penal. É precisamente neste momento que a capoeira sofre uma grande diferenciação, esta aconteceu por diversos motivos e problemáticas profundas, mas que não será possível esgotar neste trabalho, aqui será apresentado posturas divergentes adotadas por mestre Bimba e mestre Pastinha.

Manuel dos Reis Machado, o mestre Bimba, era um pessoa muito conhecida e respeitada no meio da capoeira e dos campeonatos de lutas livre. Ele era um lutador de primeira e, em certo momento, declarou que achava que a capoeira estava fraca de movimentos de ataque e defesa, então resolveu incorporar movimentos de outras lutas marciais como o Karate, o Jiujsu e o Judô à movimentação da capoeira e deu a esta prática o nome de capoeira regional. Vicente Ferreira Pastinha, o mestre Pastinha, que também era um capoeirista muito respeitado, se opôs ao movimento de transformação da capoeira promovido por mestre Bimba. Ele creditava que a capoeira era boa da forma que ela era tradicionalmente praticada, ele defendia a preservação das africanidades da capoeira, das suas raízes africanas, e assim deu o nome de capoeira angola à capoeira tradicional, à capoeira ancestral.

Por este motivo, a defesa da cultura ancestral africana, que o presente trabalho adota a perspectiva da capoeira angola, pois há o interesse em compreender como processos

educativos de raiz africana podem contribuir para a construção do pertencimento étnico-racial numa sociedade multicultural como a brasileira. Vale destacar neste empenho a cautela de Nogueira, S. (2008, p. 18) quando diz que “apresentar processos educativos da Capoeira Angola é uma tarefa difícil e complicada, já que, como foi apontado, o sábio mestre Pastinha dizia: *Seu princípio não tem método e seu fim é inconcebível ao mais sábio dos capoeiristas*”. O que parece possível e importante para este trabalho é tomar conhecimento sobre algumas compreensões que capoeiristas pesquisadores desta manifestação cultural apresentam sobre seus processos educativos.

A capoeira angola oferece uma resistência ideológica ao modelo cultural dominante e se manifesta por meio de diversos elementos que Araújo (s/d), Câmara (2004), Nogueira, S. (2008), Santos (2004), Silva (2003) e Tavares (1997) destacam, são eles: A relação entre mestre e discípulo, na qual há valorização da sabedoria dos mais velhos; a organização hierárquica, que respeita a autoridade dos mais experientes, mas também a ingenuidade dos iniciantes; a lembrança dos antepassados, que remete à ancestralidade da Capoeira Angola; a oralidade como instrumento de transmissão do conhecimento tradicional, que possibilita a compreensão do vivido, o qual, contado ou cantado, configura-se em percepção da história; o complexo musical, o pensar musical nitidamente africano, desenvolvido no Brasil; o berimbau, “emanador da energia, da rítmica que conduz o corpo na dimensão cósmica por intermédio da vibração que os corpos deixam transparecer”, segundo Tavares (1997, p. 220); a roda de capoeira como experiência integradora de todos os elementos descritos e muitos outros, não fragmentada, que representa a vida e é palco sagrado de comunhão entre os(as) capoeiristas.

Sobre os processos educativos envolvidos na transmissão destes elementos da tradição da Capoeira Angola cada autor apresenta uma compreensão, um olhar diferenciado. Para Câmara (2004, p. 09) “tal atividade configura-se enquanto um processo educativo de perpetuação de valores e crenças da comunidade afro-descendente, na tentativa não apenas de se libertar da marginalização e das discriminações, mas também de afirmar uma identidade afro-descendente”. Araújo (s/d) por sua vez, propõe estudar a Capoeira Angola num campo de trânsito entre tradição e modernidade, entendendo através de novos paradigmas os suportes histórico-vivenciais dos sujeitos envolvidos. A autora utiliza modelos de Educação Fática, que se manifesta em meio a uma vivência, entre velhas e novas gerações que se completam em linhagens dialógico-recursivas, modificando a visão de passado e presente destes.

Santos (2004, p. 52) ressalta o grupo/academia de capoeira como “uma instituição que – calcada numa herança cultural africana que foi reelaborada no movimento histórico da diáspora – produz um pensamento e por conseqüência, um projeto educativo”. Tal compreensão vai ao encontro do que Silva (2004, p. 385) aponta sobre a necessidade de um “projeto nacional de educação que contemple as aspirações, necessidades, exigências dos negros, sem desconhecer as dos demais grupos que formam a nação brasileira”. O grupo/academia de capoeira tem, assim, uma práxis pedagógica complexa que pode ser ensinada e aprendida na convivência interpessoal. Isto significa a contribuição da Capoeira Angola para o pensamento negro em educação e, conseqüentemente, um projeto educativo a ser estudado no intuito de buscar elementos educacionais que possam ser inseridos, por exemplo, no projeto nacional de educação com vistas à mudança das relações étnico-raciais num sentido mais positivo para os diversos grupos envolvidos, conforme é proposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

A proposta desse projeto nacional e do Parecer CNE/CP 003/2004 contempla pensamentos em educação de raiz africana, que são expressões de conhecimentos construídos na experiência vivida e refletida dessa população. Isto significa incorporar ao projeto educacional nacional a visão de mundo, de ser humano, de vida e de pensamento, que esses povos têm, assim como sua história de marginalização, de resistência e o sofrimento imposto. Sobre estes aspectos Silva (2004, p. 388) aponta:

Os negros não querem ser meramente incluídos, integrados a uma sociedade que secularmente os exclui, desqualifica. Querem receber educação que lhes permitam assumirem-se como cidadãos autônomos, críticos, participativos tal como as leis de ensino, os parâmetros curriculares, os planos pedagógicos proclamam. Rejeitam, eles, educação de baixa qualidade, direcionada para docilidade, obediência, negação e desconhecimento de suas raízes africanas.

Em outras palavras, buscam realmente a transformação das relações étnico-raciais, de uma situação de hegemonia cultural branco européia, para outra, em que a multiculturalidade seja reconhecida, valorizada e respeitada. Em tal situação as especificidades, as diferenças, são vistas como simples diferenças e não como inferioridades ou desigualdades. A autora continua seu raciocínio dizendo que esse projeto nacional de educação deve estar interligado a um projeto nacional de reformulação social e a um projeto nacional de valorização das

diversas culturas existentes no país. Dentro de cada raiz cultural podemos encontrar várias especificidades de pensamento e comportamentos que precisam ser considerados em projetos nacionais de transformação das relações étnico-raciais.

Para alcançar mudanças almeçadas nas relações étnico-raciais brasileiras, um elemento que aparece como fundamental nessa jornada é a compreensão e a construção do pertencimento étnico-racial das pessoas, um sentimento que expressa a ligação emocional que sujeitos podem desenvolver em relação a um grupo, a uma comunidade ou a uma coletividade. O tópico seguinte busca explicitar idéias centrais sobre como o referido pertencimento pode ser construído e como as relações étnico-raciais no Brasil tem influenciado a população negra nesse processo.

Construção do Pertencimento Étnico-Racial

Nogueira, S. (2008) e Phinney (1990) relatam que, entre os componentes mais estudados da identidade étnico-racial estão: a auto-identificação como membro de um grupo, o sentimento de pertencimento a um coletivo, as atitudes (positivas ou negativas) em relação à filiação a uma comunidade e o envolvimento étnico (participação social, práticas culturais e atitudes). É o conjunto e a relação destes e outros componentes que formam a identidade étnico-racial, não será possível abordar todos eles aqui, o ensaio visa favorecer a compreensão do pertencimento étnico-racial, que é considerado pelas autoras um elemento-chave da referida identidade.

Segundo Nogueira, S. (2008) e Phinney (1990, 1992), o pertencimento étnico-racial é um dos componentes mais importantes da identidade étnico-racial, porém um dos menos abordados devido à dificuldade de se atingir com exatidão ou precisão um sentimento que é tão sutil e íntimo. Phinney (1990, p. 504) apresenta diferentes aproximações que foram registradas em pesquisas sobre este sentimento: *“Eu sou uma pessoa que (nunca, raramente, às vezes, frequentemente, muito frequentemente) sente fortes ligações com (meu próprio grupo).”*, *“Meu destino e futuro está ligado com o do (meu grupo).”*, *“Eu sinto uma profunda ligação com o (meu grupo).”*. Além destas expressões, a autora afirma que os participantes de pesquisas podem apresentar um senso de construir um povo, uma consciência de unidade que faz do indivíduo parte de um povo.

Nogueira, S. (2008) e Phinney (1990) apresentam expressões que podem ser percebidas em relação a esse componente da identidade, como: orgulho étnico-racial, sentir-se bem em relação a sua origem e estar feliz com sua participação no grupo étnico-racial, assim como, sentimentos de pertencimento e ligação com o grupo. O pertencimento étnico-racial

pode ser definido também em contraste com outro grupo e, conforme Phinney (1990, p. 504) aponta, esta pode ser uma experiência de exclusão, de contraste, ou de separação: “*Quanta diferença você sente entre você e (membros de outros grupos)?*”, “*Quanta similaridade/diferença) você vê entre crianças de outros países que não se adequam bem?*”.

Outra forma de avaliar esse sentimento tão sutil são as atitudes negativas que participantes de pesquisas podem apresentar, entre elas foram identificadas as seguintes: o desejo de esconder ou mudar sua etnicidade (origem), ou preferir um outro grupo ou cultura mais do que o seu próprio grupo. Além disso, vale destacar que a afirmação, o pertencimento e os comportamentos étnico-raciais não mostraram diferenças entre grupos de idade, segundo Phinney (1990, 1992). A família e fatores ambientais, mais do que os fatores de desenvolvimento, puderam explicar variações em atitudes de sujeitos em relação ao pertencimento e a ligação com o grupo étnico-racial. Se fatores ambientais estão relacionados a variações do pertencimento étnico-racial, a prática da Capoeira Angola pode influenciar nesse processo de forma positiva, conforme mostra Nogueira, S. (2008), por se tratar de uma cultura de origem africana e que historicamente buscou afirmar o lugar social do negro num país multicultural como o Brasil.

O pertencimento étnico-racial é um elemento importante a ser estudado, pois o contexto multicultural brasileiro, que ao mesmo tempo apresenta uma cultura dominante, etnocêntrica, que inferioriza o diferente e supervaloriza o modelo de humanidade imposto, do homem branco, de classe média e descendente de europeu, pode gerar dificuldades para a formação psicológica de grupos de minoria ou de raízes culturais diferentes do grupo dominante, por estarem em desvantagem. Nesse sentido torna-se importante trabalhar questões de reparação, reconhecimento e valorização do diferente, não só por meio das sobrevivências diante da opressão racista, mas das experiências de resistência das comunidades oprimidas racialmente com toda a sua herança cultural. Nesta perspectiva, vale destacar alguns pontos em relação à população negra e à sua cultura, já que o presente trabalho adota a perspectiva da capoeira angola que é uma manifestação afro-brasileira.

Historicamente¹, desde a chegada dos(as) primeiros(as) africanos(as) no Brasil, até os dias atuais, ou seja, há mais de quatro séculos, é reservado aos negros(as), em todas as instâncias sociais, um lugar social de inferioridade, um lugar de servidão, e sua cultura é considerada e tratada como depreciativa. Diferentemente, é reservado aos brancos(as), descendentes de europeus(as), um lugar de privilégio, um lugar de superioridade, e sua cultura é tratada como a única válida, de acordo com Andrade (2006), Nogueira, S. (2008), Nogueira,

I. (1998, 2008), Souza (1983) e Valente (1987). Estas relações étnico-raciais foram concebidas pelo homem branco europeu conforme seus interesses econômicos, políticos, culturais, que organizou a sociedade brasileira de forma monocultural com base no tripé ideológico: preconceito de cor, democracia racial e ideologia do branqueamento. A maneira desigual pela qual as relações sociais ocorrem secularmente no Brasil produzem uma série de conflitos, contradições e descompassos no desenvolvimento psicológico e no processo de construção do pertencimento e da identidade étnico-raciais de negros(as).

A violência racista provocada pela ideologia hegemônica com vistas à dominação de determinados grupos da sociedade tem sérias implicações no desenvolvimento psicológico como um todo e, principalmente, no processo de construção do pertencimento e da identidade do ser humano. Souza (1984, p. 77) aponta que esta dificuldade no processo identitário é muito complicada para negros(as), especialmente os que ascenderam socialmente. Ela chega a afirmar que os(as) negros(as) que ascendem, logo convivem cotidianamente em ambientes majoritariamente brancos, não possuem identidade positiva de si, com a qual podem afirmar-se ou negar-se². Tal circunstância está diretamente relacionada ao processo de construção do pertencimento étnico-racial, no caso, a ausência deste sentimento. Sobre isto Andrade (2006, p. 26) destaca:

Se o Brasil é formado por diferentes grupos étnico-raciais não se trata de preocupar apenas com a identidade, pois o pertencimento racial possibilita as pessoas a assumir-se como parte diante das diferentes visões de mundo, do seu grupo particular e não de alguém que está fora dele.

Contudo, para as pessoas poderem se assumir como parte diante das diferentes visões de mundo, assim como, reconhecerem e valorizarem o seu próprio grupo étnico-racial e os outros grupos é preciso que cada um deles e todos possam estar em situação de igualdade social e política, de igualdade de expressão, de igualdade de ação em todas as instâncias da sociedade e principalmente nas instâncias formadoras dos(as) cidadãos(as). Todos os cidadãos precisam ter a liberdade de agir e falar, de aparecer e mostrar sua beleza enquanto ser humano, nesse caminho Gonçalves Filho (2008, p. 66) aponta que: “enfrentar as formas concretas da dominação exige renunciar à soberba. Enfrentar a dominação requer desejar a igualdade, o que é mais do que renunciar à soberba”. Para superar as desigualdades, construir cidadania e construir a própria personalidade é indispensável contar e ouvir histórias ou biografias, encontrar referências positivas de vida, de história, de povo, com as quais as pessoas possam se identificar e construir seu pertencimento.

Nesse sentido, Nogueira, I. (2008, p. 42) ressalta que, quando o sujeito percebe que sua história pessoal se insere na história da sociedade e da cultura, ele tem a possibilidade de assumir seu papel enquanto personagem principal, em outras palavras, pode tornar-se sujeito de sua própria história. Segundo a autora, “é muito bom ter controle de nossa história. Ir à deriva para a vida e na vida é muito dolorido, porque nunca se sabe onde vai bater. Quando a gente se conhece um pouquinho, nós sabemos onde, como, quando e contra quem se bater”. Portanto, construir um sentimento de pertencimento étnico-racial positivo em relação ao seu grupo implica estar consciente de que há diferentes grupos étnico-raciais, cada um com suas especificidades e seus valores próprios. Nesse sentido Souza (1984, p. 77) chama a atenção:

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece... é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Neste processo, segundo Andrade (2006), nenhum é melhor que outro, mas todos fazem parte da mesma humanidade. Para atingir esta consciência a pessoa negra tem que enfrentar diversas barreiras ideológicas e comportamentais, em relação a si mesma e às outras pessoas. Segundo Valente (1987, p. 45), esta é uma questão de identidade, de ser identificado e de reconhecer-se como negro(a), “o que significa esclarecer outros negros e seus descendentes o papel fundamental que têm a desempenhar para mudar a situação social no Brasil”. Consequentemente, de acordo com os autores mencionados neste texto, a identidade e o pertencimento étnico-raciais estão diretamente ligados a uma postura política e a forma como as relações sociais e raciais são estabelecidas no Brasil. Cabe perguntar neste momento, como a capoeira angola pode influenciar na construção do pertencimento étnico-racial? Será que essa influência pode contribuir para o desenvolvimento dessa consciência coletiva da opressão? Será que ela contribui para a compreensão da identidade de *ser negro(a)*?

Capoeira Angola e Pertencimento Étnico-Racial

Para Nogueira (2008), a prática da Capoeira Angola aparece como um importante instrumento de construção coletiva no processo de fortalecimento do pertencimento e da identidade étnico-raciais. A autora aponta diversos aspectos envolvidos nesta construção, processos educativos relacionados a esta manifestação afro-brasileira e mudanças de comportamento que foram geradas a partir de sua prática cotidiana.

De acordo com Nogueira (2008), de uma forma geral, a Capoeira Angola é vista pelos participantes como algo plural, muito ampla, que envolve tantos aspectos que fica muito difícil de definir ou delimitar. Eles compreendem que esta é uma prática social não-discriminadora e acolhedora devido a sua matriz africana. Nela, a comunicação é estabelecida pela linguagem corporal e por meio de seus processos educativos há o desenvolvimento de um espírito de grupo, um sentimento de família e uma identidade entre os(as) angoleiros(as). Esta identificação pode ser tão forte a ponto de levar o(a) capoeirista a uma luta pela igualdade e solidariedade e nesse caminho o mestre tem um papel central no grupo por representar e ser portador de uma tradição, semear e cultivar laços afetivos, ter a habilidade de conhecer e educar cada um de seus(as) alunos(as), passar lições de vida por meio de conversas e comportamentos. A autora afirma que os processos educativos da Capoeira Angola podem ensinar as pessoas a se posicionarem no mundo quando estas aplicam a filosofia de vida aprendida, com esta prática os(as) angoleiros(as) aprendem a se comportar na roda de capoeira e na vida. A roda e o jogo propiciam processos educativos significativos que podem ser levados para a vida cotidiana, como veremos a seguir.

Na pesquisa de Nogueira (2008) é possível identificar que, é consenso entre os participantes que a prática da Capoeira Angola propicia aos capoeiristas interessados um constante aprendizado, um exercício de busca para aplicar sua filosofia de vida no cotidiano, num movimento cíclico infundável que favorece a construção de uma postura diante da vida, assim como, a construção do pertencimento e da identidade étnico-raciais. Os ensinamentos e os aprendizados desta cultura ocorrem circunstancialmente na convivência com grupo, na roda e no jogo de capoeira.

A Capoeira Angola é uma prática social não-discriminadora, um dos motivos é que por ser de matriz africana o que é diferente é aceito, segundo Nogueira (2008), a xenofilia, a aceitação ao que é diferente, é princípio fundamental na cultura afro-brasileira. A convivência no grupo é um aspecto fortemente destacado, acontece na relação entre diferentes pessoas num contexto de igualdade, que é a roda, o jogo, no qual existe uma linguagem comum, a linguagem corporal. Desta forma, não importa a cor, o grau de escolaridade, o sexo, a classe social dos(as) jogadores(as), no jogo da capoeira todos(as) terão que se expressar, se entender, e por analogia, desenvolver um diálogo corporal, trocar conhecimentos. Este aspecto não-discriminador favorece uma série de outras características apontadas adiante.

A convivência na diversidade, na qual diferentes pessoas são aceitas em pé de igualdade, somada ao caráter afetivo que é atribuído ao grupo de Capoeira Angola, cria um ambiente acolhedor e favorece a construção da identidade. Por ser acolhedora, a Capoeira

Angola propicia o desenvolvimento de um espírito de grupo, um sentimento de grupo, de união, que por alguns participantes da pesquisa de Nogueira (2008) foi comparado a um sentimento de família. Este ambiente confortável contribui para reforçar a identidade das pessoas negras e também para despertar a identidade daquelas que são consideradas não-negras. Como exemplo disso, há a fala de um dos capoeiristas do estudo que é uma pessoa branca: “Eu me sinto um branco, mas com alma negra”.

Para negros(as) parece ser mais fácil a identificação com a cultura afro-brasileira, mas em não-negros(as) esta identificação também pode acontecer de tal forma que uma pessoa branca, considerada não-negra no Brasil, desenvolve um sentimento de pertencimento e uma identidade com a cultura que pratica. Nogueira (2008) mostra que, a identidade no grupo de Capoeira Angola é tão forte que os participantes que se envolvem acabam por se comprometerem com a luta pelos(as) negros(as), mesmo que eles sejam não-negros ou até mesmo estrangeiros. Os(as) negros(as) são considerados como pares, tanto por negros(as) como pelos(as) não-negros(as), ou seja, todos(as) fazem parte da mesma humanidade e lutam por meio da solidariedade pela igualdade. O que angoleiros(as) vivem no grupo de capoeira pode, e é estimulado para que seja, transportado para a sociedade em forma de luta contra a opressão, principalmente a racista, e luta solidária pela igualdade e pelo respeito às diferenças.

Esse contexto acontece por meio de uma figura que é central no grupo, o mestre. Ele é um educador que semeia e cultiva o conhecimento e os laços afetivos entre as pessoas nesta comunidade; pela sua trajetória de vida adquiriu a habilidade de conhecer os(as) alunos(as) e, conforme o comportamento de cada um(a), passa as lições de vida. Estes ensinamentos são passados por meio de conversas que geralmente começam e terminam na capoeira. Um dos capoeiristas da pesquisa de Nogueira (2008, p. 104) expressa desta forma:

“Eu ressalto a importância e o papel do mestre Abubakar³ particularmente na minha vida e coletivamente eu acho que eu posso falar por quase todos porque o papel não só de mestre, mas como amigo na vida e tudo. Várias questões ele me mostrou, vários caminhos, várias maneiras de enxergar um problema, mas tudo com uma nova ótica e a conversa sempre começa pela capoeira e termina com a capoeira (risos), mas ele consegue dentro da conversa da capoeira passar lições de vida de enxergar de outro modo.”

Conforme o que foi revelado, ser um mestre pode significar ser mais que um educador, é ser também um amigo, um conselheiro, uma pessoa em que o(a) aluno(a) pode desenvolver uma confiança e uma cumplicidade na vida. Um mestre, entre outras coisas, representa uma

pessoa com quem o(a) capoeirista pode contar para ajudar a suportar e superar as dificuldades. Algumas vezes, ele é referido como um pai, tamanho são os laços afetivos e o envolvimento que podem acontecer entre as pessoas. Além disso, o mestre de capoeira angola é reconhecido pela comunidade desta manifestação cultural como um portador e transmissor da cultura afro-brasileira. Nogueira (2008) destaca que, ele representa a ligação viva entre o passado e o presente dos afro-brasileiros(as), ele é elo entre o conhecimento ancestral e a realidade vivida no cotidiano. Estes são alguns exemplos de processos educativos da capoeira angola que contribuem para a construção do pertencimento étnico-racial de seus praticantes.

Considerações Finais

No tópico anterior é possível perceber algumas características marcantes da capoeira angola, principalmente as ligadas à resistência cultural frente à dominação e a busca pela libertação do ser humano, independente de sua origem social. Nesse sentido vale destacar que a visão de mundo africana é xenofílica, portanto, o que é diferente é aceito; postura que difere radicalmente da visão de mundo colonial ocidental, na qual o eurocentrismo é marcadamente imposto à sociedade. Na cultura afro-brasileira a busca pela liberdade não se limita à liberdade da população negra, nela, a convivência na diferença é aspecto fundamental e necessário, sendo assim, ela é por princípio democrática e igualitária.

Além de democrática e igualitária, as condições de convivência no grupo de capoeira angola, na roda e no jogo, mediados pela linguagem corporal expressa pela forte gestualidade, musicalidade e oralidade, criam um ambiente afetivo e acolhedor que favorece a construção do sentimento de pertencimento e de identidade com este grupo. Mesmo pessoas não-negras podem desenvolver este sentimento e uma consciência sobre as relações étnico-raciais.

O mestre é personagem central nestes processos educativos, ele é portador e transmissor de conhecimentos ancestrais por meio dos quais os capoeiristas podem ler, significar e resignificar o mundo. Nesse ponto é possível identificar algumas contribuições da capoeira angola para o pensamento negro em Educação e para o projeto nacional de educação com vistas à transformação das relações étnico-raciais. Os ensinamentos que os mestres passam para os capoeiristas estão relacionados à visão de mundo africana, à forma de ser e viver própria dos afro-brasileiros, à história da população negra no Brasil. São histórias de vida, exemplos de resistência e de luta contra a opressão, são biografias de guerreiros que muitas vezes deram a vida para perpetuação da capoeira angola.

Em meio a esses conhecimentos e práticas afro-brasileiras os capoeiristas negros(as) e não-negros(as) têm a oportunidade de tomar consciência coletiva dos processos envolvidos na

forma desigual como as relações étnico-raciais ocorrem. Os capoeiristas podem reconhecer que na sociedade há grupos que são privilegiadas e outros que desfavorecidos. Eles não só podem desenvolver uma consciência coletiva, como muitos deles se solidarizam à causa e à luta contra a opressão, desenvolvendo trabalho de capoeira, levando a bandeira de justiça e igualdade social para sua vida profissional e pessoal. Essa pode ser considerada uma expressão verdadeira de construção positiva do pertencimento étnico-racial e o papel importante que a capoeira angola pode ter neste e em outros processos da vida.

Finalizando, parece importante ressaltar a relevância de desconstruir o eurocentrismo como único paradigma possível para a humanidade e esta desconstrução não se trata de eliminação completa, mas a adoção de posturas mais democráticas e igualitárias, que respeitem e promovam o convívio com as diferenças culturais. Nesse sentido, parece igualmente importante salientar que a cultura afro-brasileira pode ser importante fonte de exemplos e práticas de convívio na diferença, mas para que posturas e comportamentos comecem a se transformar num sentido mais igualitário, a humildade será uma virtude indispensável a todos.

Referências

ANDRADE, P. S. de. *Pertencimento Étnico-Racial e Ensino de História*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

ARAÚJO, R. C. Tradição e educação: a construção da cidadania “angoleira” em Salvador (Anos 80-90). In: AGIER, M.; GONÇALVES, M. R. C.; REIS, J. *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Programa de Pesquisa e Formação sobre Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia - A Cor da Bahia. Mestrado em Sociologia, FFCH-UFBA. Salvador, ed. Novos Toques, s/d.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. *Parecer CNE/CP 003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas*. Brasília, 2004.

CÂMARA, E. *Capoeira Angola: uma contribuição à prática do professor no reconhecimento e valorização da comunidade afro-descendente*. Dissertação de mestrado, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação política: dominação e angústia. In: Instituto AMMA Psique e Negritude. *Efeitos psicossociais do racismo* (p.57-71). São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

NOGUEIRA, I. B. *Significações do corpo negro*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1998.

NOGUEIRA, I. B. Ninguém foge da própria história. In: Instituto AMMA Psique e Negritude. *Efeitos psicossociais do racismo* (p.40-46). São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

NOGUEIRA, S. G. *Processos Educativos da Capoeira Angola e Construção do Pertencimento Étnico-Racial*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2008.

PHINNEY, J. S. Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research. In: *American Psychological Association*. Vol. 106, No. 3, p. 499 – 514, 1990.

_____ The Multigroup Ethnic Identity Measure. In: *Journal of Adolescent Research*. Vol. 7, No. 2, p. 156 – 176, April 1992.

SANTOS, I. P. Capoeira: Educação e Identidade Étnico-Cultural em Grupos/Academias da Cidade de Salvador. Feira de Santa: *Sitientibus*, n 30, p. 47-60, jan/jun. 2004.

SILVA, A. J. P. da. *A Capuêra e a arte da Capuêragem. Ensaio Socioetimológico*. Salvador. Empresa Gráfica da Bahia, 2003.

SILVA, P. B.G. e. Projeto Nacional de Educação na Perspectiva dos negros brasileiros. In: *Conferência do Fórum Brasil de Educação*. Brasília: CNE / UNESCO Brasil, 2004.

SOUZA, N S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal. Coleção Tendências, v. 4, 1983

TAVARES, J. Educação Através do Corpo: A representação do corpo nas populações afro-americanas. In: SANTOS, J. R. dos. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Negro Brasileiro Negro*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura (IPHAN), n. 25, p. 216-221, 1997.

VANLENTE, A. L. E. F. *Ser Negro no Brasil Hoje*. Projeto Passo à Frente. São Paulo, SP: Moderna, Coleção Polêmica, v. 11, 1987.

¹ Aqui, o termo “historicamente” não se refere à história que foi construída a partir da visão de mundo de quem domina as relações sociais, ou seja, a história mais divulgada e que estudamos na escola, mas sim, a história dos diferentes povos que formam o Brasil, inclusive os que foram e continuam sendo oprimidos em nossa sociedade.

² Esta afirmação de Souza (1984) é muito contundente. Os resultados do estudo de Nogueira (2008) apontam algumas variações em relação a negação e afirmação da negritude em pessoas negras que ascenderam socialmente.

³ Nome fictício.

AS LUTAS DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcel Segalla Bueno Arruda¹

Resumo

Essa oficina se pautará na discussão das lutas que envolvem os estudantes de educação física. O tema central será o movimento estudantil de educação física, sua entidade representativa, a executiva nacional de estudantes de educação física, e as bandeiras desse movimento que afetam diretamente todos os estudantes de educação física do país. As bandeiras do movimento são: reforma universitária, regulamentação da profissão e diretrizes curriculares. Com ênfase nas duas últimas bandeiras, ou seja, a questão do CONFEF/CREFs e a divisão do curso em bacharelado e licenciatura, através de dinâmicas e discussões poderemos entender melhor o que os estudantes de educação física vem fazendo em nível nacional e o que é possível fazer em nossas universidades a respeito desses assuntos que muito nos afetam enquanto estudantes e futuros professores.

Palavras-Chaves: Movimento Estudantil, Educação Física, Formação.

Introdução

A organização dos estudantes de educação física teve seu grande momento a partir da década de 50 na antiga Escola Nacional de Educação Física, hoje UFRJ, no Rio de Janeiro.

Havia na Escola Nacional de Educação Física um diretor que não dedicava o tempo necessário que a Escola exigia, por conta de outros empregos que ele possuía deixava de lado o tempo que a Escola necessitava. Na Escola não havia piscina e os estudantes eram obrigados a fazerem suas aulas no Clube Guanabara. O ápice do descontentamento com a postura do diretor se deu quando um estudante negro vinha sendo reprovado há algum tempo pelo fato do estatuto do Clube Guanabara não permitir a entrada de negros na piscina. Os estudantes sensibilizados com o amigo se negaram a fazer as aulas de natação enquanto o problema não fosse resolvido. Por fim o professor de natação foi convencido a transferir as aulas para a praia da Urca onde finalmente o estudante pôde ser aprovado.

Considerando que a maioria dos problemas era pelo pouco tempo que o diretor destinava à sua função, os estudantes começaram a se organizar na Escola, contando com o apoio das Escolas que ficavam na Praia Vermelha (Medicina, Farmácia, Arquitetura, Odontologia) o movimento ganhou as ruas e as manchetes de jornais com uma greve que durou cerca de seis meses. A manifestação era pelo afastamento do diretor da Escola, e estas manifestações tinham sempre uma grande participação dos estudantes nas assembleias. Mas como em qualquer greve, com o tempo foi se desmobilizando e de fato não existia nada de novo que

¹ Estudante do curso de Educação Física da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (EEFE/USP); Coordenador da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF).

pudesse reunir os estudantes, até que um dia o diretor resolveu aparecer na Escola e os estudantes conseguiram se mobilizar numa manifestação pacífica onde muitos estudantes se deitaram no chão impedindo a passagem do diretor pela Escola. Este fato motivou todos a se reunirem com força e saíram às ruas com faixas e cartazes para arrecadarem dinheiro para a construção da piscina na Escola. Ao saberem que a Escola tinha a verba necessária para a construção da piscina, os estudantes se reuniram juntamente com as outras Escolas da Praia Vermelha e resolveram ir até o assessor de assuntos estudantis da Presidência da República para marcarem uma audiência com então presidente Juscelino.

Diante da demora do presidente em atendê-los, se reuniram para protestar em frente ao Palácio do Catete, onde o presidente os recebeu em comissão e foi liberada do fundo patrimonial, a quantia necessária para a construção da piscina. Era preciso que a piscina fosse construída em tempo hábil para a realização das provas finais, para que o ano letivo não fosse perdido. Os estudantes ficaram sabendo de uma firma norte-americana que tinha um sistema moderno que construiria em tempo hábil, porém as suas máquinas encontravam-se retidas na alfândega portuária a espera de serem liberadas. Os estudantes novamente foram falar com o presidente, onde despistaram a segurança e entraram no gabinete do presidente, contando a ele a história da empresa norte-americana que logo foi resolvido com alguns telefonemas e a piscina pôde finalmente ser construída. Piscina construída, os estudantes saíram da greve, fizeram as provas finais e o diretor encontrou uma saída par sua situação: a aposentadoria. Depois de tudo isso os estudantes ganharam espaço no Conselho de Curadores e reativaram a Associação dos Antigos Alunos.

Foram destes episódios que os estudantes de educação física em um encontro do movimento estudantil geral, organizaram-se através da União Nacional dos Estudantes de Educação Física (UNEEF) as lutas referentes ao curso de educação física, onde sofreram um momento crítico no período da Ditadura militar com a repressão e com o autoritarismo desta época.

Com a Ditadura em decadência, o movimento estudantil começou a se articular novamente em um congresso geral onde os estudantes de educação física se organizaram com a idéia da realização do Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física (ENEEF), que teria a finalidade de reunir o maior número possível de estudantes de Educação Física para analisar e discutir os problemas da Educação Física em geral e encaminhar as propostas para os diretórios acadêmicos e estes por sua vez discutir nas suas Escolas. O primeiro ENEEF foi realizado na Bahia em 1980 que discutiu a conjuntura política nacional e a participação dos professores de Educação física nas entidades.

Em face de um histórico inicial como esse, o presente espaço terá a função de apresentar um pouco do que se discute dentro do Movimento Estudantil de Educação Física, o MEEF, contextualizando desde o seu surgimento até a atualidade onde nos deparamos com um cenário característico de um forte avanço do sistema do capital. Nesse palco onde atualmente vemos o desmonte neoliberal generalizado do Estado serão colocados os marcos de onde resultam recorrentes espaços de debate promovidos pela Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, ExNEEF, onde, na observância dessa atual conjuntura, se percebe a importância de estudantes de educação física assumirem o papel de reivindicar sua atuação enquanto sujeitos históricos sociais na transformação dessa sociedade, da qual fazemos parte. Isso porque, por muitas vezes nos omitimos em função da clara idéia de que devemos obter nossa formação acadêmica, para atuar profissionalmente cumprindo assim tudo que nós devemos à sociedade, correspondendo aos interesses dela através da lógica formal e simplista de que os interesses do mercado constituem os interesses dela como um todo. Sendo que, pelo contrário nosso histórico mostra como nossa formação deve ser humana e nossa atuação transformadora correspondendo às demandas da sociedade com respostas traduzidas na nossa prática cotidiana entendendo essa relação dentro do paradigma dialético de que interferimos no meio ao mesmo passo que ele interfere em nós, por isso fazendo ou não algo, estamos alterando a sociedade, sendo assim, porque então não fazer algo que transforme para melhor!? Mas melhor para quem?

Objetivos

Contextualizar historicamente o MEEF e apresentar introdutoriamente a relevância de se entender e participar de espaços onde se discuta a formação e a atuação, bem como mostrar a relevância de se posicionar criticamente em relação ao que encontramos no atual contexto acadêmico-científico, político, social e econômico.

Outro objetivo é trazer à tona o incômodo de se conviver com a desigualdade em cada esquina e não se posicionar nem fazer nada perante essa degradação do ser humano com a qual nos deparamos cotidianamente. A partir desse incômodo caberá o convite à reflexão de como nossa formação contribui ou não para transformarmos essa realidade.

Tão importante quanto os objetivos anteriores, também será o de apresentar, mediante tudo o que já foi dito, as pautas específicas da educação física, conhecidas como bandeiras, sabendo que elas tem a função de conectar todo esse cenário político, econômico, social, nacional e

mundial em crise, diretamente com a nossa área através do que nos toca no dia a dia como a formação fragmentada em bacharelado e licenciatura, a qual é complementada no âmbito da atuação pela regulamentação da profissão e a necessidade de credenciamento no sistema CREF/CONFEEF. Por fim inserida na mesma lógica a reforma universitária pelo Brasil afora que através do REUNI amplia irresponsavelmente número de vagas em universidades federais sucateando o ensino superior.

Metodologia

Num primeiro momento se fará, em uma sala fechada, uma breve rodada de apresentações tão breve quanto a explanação inicial sobre a metodologia do espaço. Em seguida, ocorrerá uma contextualização do histórico do MEEF desde os relatos de sua primeira organização até o presente momento com o intuito de preparar os participantes para o debate. Num segundo momento sairemos para um espaço aberto ou uma quadra onde será proposta uma vivência prática que tem a função de dar um sentido à discussão, pois na lógica da proposta não existe dicotomização teórico-prática. Após esse momento da vivência algumas minutos para beber água e se recompor na mesma sala inicial para retomarmos o debate, agora com muito mais material. Findado esse terceiro momento, deverá estar encerrada a oficina.

Considerações finais

Após esse espaço não é esperado o engajamento de todas as pessoas que participarem no MEEF, mas sim que cada qual tenha subjetivamente sua elevação da consciência de classe tornando-se indivíduos mais atentos aos interesses que regem cada ação individual e coletiva sob a batuta da ideologia capitalista que introjeta a cada segundo valores e significados em nossas mentes através da mídia, das leis, da tradição, da propriedade entre outros, influenciando assim cada atitude, cada gesto, fala ou palpitação do coração. Essa elevação de consciência permitirá a quem sair da oficina viver de forma mais crítica enxergando na prática pedagógica a identidade básica da educação física e o compromisso social dessa atuação. Simultaneamente o conceito de formação será ampliado para a compreensão de que a própria oficina faz parte da nossa formação humana ao passo que não necessariamente faz parte da formação acadêmica, a qual não prevê cada vivência humana como elemento contribuinte

para nossa construção enquanto sujeitos históricos transformadores da sociedade e das contradições que ela apresenta e tanto nos incomodam, tornando-nos assim culpados dessas contradições e desigualdades no caso de nos descomprometermos com a realidade justificando pela falsa idéia de neutralidade ou apolitismo. Em contrapartida, nos tornando autores do que será história, tomando partido em defesa das demandas sociedade e não do mercado, por conseguinte, propagando o pensamento crítico, nos tornamos o que somos, seres humanos sensíveis, críticos, revolucionários e capazes de alterar radicalmente a estrutura da sociedade capitalista em que vivemos.

MERLEAU-PONTY, A LINGUAGEM E A PALAVRA
Um estudo sobre a relação aluno-piano-professor em
Conservatório Público Mineiro

Denise Andrade de Freitas Martins

Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Ituiutaba Conservatório
Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”

RESUMO

O ponto de partida para este estudo foi a noção de que todo o trabalho pedagógico e a relação aluno-piano-professor em Conservatórios Públicos de Música em Minas Gerais dependem dos programas de piano. Com observação não-participativa ao longo de seis meses e aplicação de entrevistas semi-estruturadas, sete alunos do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” de Ituiutaba, Minas Gerais, foram investigados. Para descrever e analisar essa relação apresentamos uma abordagem fenomenológica fundamentada, principalmente, nos escritos do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. Enquanto as situações em aula são descritas, outras figuras emergem e a relação aluno-piano é ampliada tornando-se mais complexa e negando a existência de um complicador hipotético: os programas de piano.

Palavras-Chave: Percepção, Merleau-Ponty, Aluno-Piano-Ensino

“A maravilha da linguagem é que ela se faz esquecer: sigo com os olhos as linhas no papel e, a partir do momento em que sou tomado por aquilo que elas significam, não as vejo mais. O papel, as letras no papel, meus olhos e meu corpo só estão ali como o mínimo de encenação necessária a alguma operação invisível”.(MERLEAU-PONTY, 1994, p.537)

Introdução

Professora no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, Minas Gerais, e responsável pela decisão dos programas de piano que são aplicados nas diferentes séries da escola, dos quais depende toda a vida escolar dos alunos e sabendo-se que essa prática advém de um modelo já tradicionalmente solidificado no Brasil desde a criação dos Conservatórios (HAAS, 1991; GONÇALVES, 1993), coloquei-me a investigar a relação aluno-piano-professor. O ponto de partida para esse estudo foi o pressuposto de que os programas de piano fossem os responsáveis pelos conflitos existentes entre os diferentes objetivos de alunos e professores.

O questionamento ia além dessa preocupação, quando me interrogava sobre as contribuições desses programas na formação profissional dos alunos. Dourado (1995), Kiefer (1985) e Kaplan (1978) questionam sobre os currículos usados em escolas desse perfil, alertando-nos para uma necessária revisão de literatura e de objetivos, para que os alunos de

hoje, profissionais de música amanhã, não se sintam frustrados e despreparados para o mercado de trabalho e, sobretudo, para a vida.

Investigada a relação aluno-piano-professor, muitos complicadores emergiram – a ineficácia de uma linguagem (a fala) para explicar outra (a música), o tempo demasiado gasto na sala de aula para explicar música¹, a soberania da visão dentre os órgãos do sentido, o desconhecimento do próprio corpo diante de um outro corpo, aqui o ‘aluno de piano’, e a dificuldade da leitura notacional somada à execução do instrumento.

Desse modo, buscamos nos escritos do filósofo francês Merleau-Ponty, principalmente em suas obras *Fenomenologia da Percepção* e *Signos*, o principal suporte teórico.

Fundamentação Teórica

Para Merleau-Ponty (1975, 1991) a ciência e a filosofia nunca foram capazes de prestar contas da especificidade da linguagem e de seu modo de dar origem à comunidade cultural. Não é nem a pura emissão de sons num sistema convencional e econômico de sinais e nem mesmo a tradução imperfeita do pensamento. O alcance de seu significado exige um ultrapassamento, que é a criação de um sentido, uma modulação de certa maneira de existir, originalmente sensível, um esforço de expressão único.

A linguagem é sempre indireta e alusiva. O sentido da palavra não está fundado nela mesma, mas no engendramento de uma com as outras, nos seus movimentos de diferenciação e articulação. Não é nem um objeto do pensamento e nem um objeto para nós. É muito mais um conjunto de gestos lingüísticos que convergem para a tentativa de expressão, de comunicação.

É “a urdidura da vida social” para Pires (1991, p.89). A sua significação é sempre ultrapassada por nós e seu poder está mais em suas diferenças e lacunas. Os signos são apenas uma certa referência, pois possuem em si mesmos um sentido imanente, não se prendendo ao “eu penso” e sim ao “eu posso”.

Na intenção de falar as palavras se organizam ou não em nós de modo a nos surpreender, elas falam por nós, nos ensinam o nosso pensamento. Para Lyotard (1967) o pensamento de Merleau-Ponty estende a noção de significação à fundamentação de um contato

¹Madsen (1994) aponta a necessidade e importância de realização de pesquisas que verifiquem o tempo e a eficácia da linguagem falada no ensino da música.

mais originário do homem com o mundo, numa fisionomia circular onde a significação é constituída.

Só se tem consciência de algo se este algo existir para esse alguém. Não há interior e exterior, mas um imbrincado complexo de interpretações que agem segundo nossas intenções, “um tecido de intenções” para Lyotard. Nosso corpo não é um simples instrumento ou um meio.

A palavra proferida ou ouvida, por exemplo, não possui sua significação por si só, já que ela vem acompanhada de gestos que transformam o seu significado, que bem podem ser uma inflexão, uma hesitação, uma modificação de volume, uma certa movimentação, uma elasticidade, ou uma infinidade de gestos que acompanham um signo lingüístico.

Para Merleau-Ponty (1991, p.95)

“[...] toda expressão me aparece sempre como um vestígio, todas as idéias me são dadas apenas em transparência, e todo esforço para pegar na mão o pensamento que habita a palavra não deixa entre os dedos senão um pouco de material verbal.”

Os signos lingüísticos segundo Deleuze e Guattari (1995) se encadeiam de modo singular e infinito e sua potência reserva-se ao significante que constitui a cadeia. De onde se fala da impotência da linguagem, cujos enunciados só sobrevivem a seus donos. Entretanto, outros signos, sejam flutuantes ou suspensos, margeam esta mesma cadeia para dela talvez participarem e novamente saírem adiante e num outro momento retornar. Eles vêm e vão, nos rodeam. Não os pegamos com as mãos, eles é que tomam conta de nós, nos superam.

Langer (1989) acredita que a linguagem é o produto mais momentoso e misterioso da mente humana, surgiu como que num ritual e prosseguiu por sua metaforização. Para Duarte Júnior (1996) o homem se desprende de seu corpo físico através da palavra, habitou e transformou o mundo dando sentido às suas ações. Aprendeu a jogar com o que é sentido e o que é simbolizado. Estamos nesse jogo desde quando mergulhamos, em nossa infância, no mundo da fala, e, a dialética foi assim estabelecida.

Na linguagem não há subentendidos, já que ela não é uma via de ‘mão única’ mas de ‘mão dupla’. Palavra e sua significação se sujeitam assim como o homem ao mundo. Nesse movimento há tanto uma sincronia quanto uma diacronia, os pólos não são isolados, mas

envolvidos uns nos outros. Somos seres humanos da fala e quando calados “é para dar vez a algum modo de fala” (JARDIM, 1992/93, p.49).

Falar é então a maior dificuldade. A língua não pode ser pensada como um sistema de idéias positivas, ela é feita de diferenças sem termos, os quais são organizados em nós mais pelas suas diferenças do que semelhanças. O sentido e a significação tomam uma direção que é sempre implícita e confusa. As premissas são sempre ultrapassadas.

Merleau-Ponty (1994, p.249) observa que “um pensamento que existiria para si antes da expressão, são os pensamentos já constituídos e já expressos dos quais podemos lembrarnos silenciosamente. [...] esse pretense silêncio é sussurrante de falas, esta vida interior é uma linguagem interior”.

A criança fala antes mesmo de aprender a usar o princípio da diversidade da palavra, que funciona como uma frase, e seu sentido é “nascente na borda dos signos”. O sujeito falante não expressa somente para os outros, mas para saber ele mesmo o que visa. E, a palavra encarna uma intenção significativa que não passa de certo vazio, mas a condição de que há carência e privação. (Merleau-Ponty, 1991: 41).

À linguagem empresta-se o sentido de figura e fundo e para compreendê-la e possuí-la como um fenômeno basta deixar-se envolver por ela em seu fluxo e movimento, no “fluxo eloquente” de Merleau-Ponty (1991). Ela se torna presente para nós quando deixa de ser um meio e se constitui como um ser. Seu movimento total é o sentido, e quando ouvimos o outro que fala e somos invadidos pela fala dele, aí sim, a linguagem adquiriu o seu sentido, tornou-se um ser em mim que a ouço, invadiu meu corpo, me fez pensar pelo pensamento do outro.

Não sendo unilateral em seu aparecimento, a palavra antes mesmo de ser pronunciada é rodeada de um “[...] fundo de silêncio que não cessa de rodeá-la, sem o qual ela nada diria.” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.47). Nela subjaz um poder oculto e nós, que as falamos, não nos damos conta disso. É o silêncio falante de Peter Burke² (1999), que vale a pena ser ouvido, particularmente os da conversação, que geralmente tratam das leis dos temas proibidos.

Tratar da linguagem é mais que uma curiosidade, diríamos que seja um grande problema, sobretudo quando as causas das quais nos ocupamos se referem às práticas

² Peter Burke é um historiador inglês e um pensador eclético, aberto a novas teorias. Persuade seus leitores a levarem a teoria social muito a sério, e os cientistas sociais a se interessar mais pela História. Professor de História da Cultura na Universidade de Cambridge, discute com profundidade a língua e a conversação. Possui vários livros publicados e escreve com relativa freqüência no Jornal Folha de São Paulo, no Caderno Mais!

educativas. E, sendo a linguagem um órgão da cultura humana não há dicionário capaz de recenseá-la como num cadastramento. As explicações não satisfazem nem a quem fala nem a quem ouve, elas só levam em conta detalhes e quando muito os materiais. Os mal-entendidos só reforçam sua impotência de significantes, o sentido das coisas está para muito além dos seus signos. Enquanto seres humanos, [nós] estamos entregues às trevas de seu poder, é a linguagem que opera.

Seja no caderno, no cartaz, na terra, na areia, na lousa, à caneta, à giz, à dedo, nossa escrita é sempre nossa, traz a nossa marca e o nosso rastro, é algo que nos identifica. É reconhecida porque não é um automatismo, mas uma potência geral de nossa formulação motora³.

Nossa mão, ou melhor, a minha mão que escreve, que toca, nem objetiva nem subjetiva, é a mão-fenômeno, aquela que só ela tem a fórmula de um movimento. Ao contrário de um espaço em si e uma mão, temos, tenho um espaço percebido e uma mão-fenômeno, uma mão de um corpo próprio, uma mão fenomenológica de um corpo perceptivo, a minha mão e por isso só minha, mas ainda assim por mim também desconhecida, enquanto potência de um mundo vivido e experimentado.

Assim sendo, qualquer uso humano do corpo que não substitua o expresso por signo já é uma expressão primordial, saltamos por cima de todos os meios nervosos e musculares do movimento para irmos aos nossos objetivos.

Na nossa existência expressamo-nos em atos. A linguagem é um meio de expressão e as palavras procuram conquistar o seu próprio segredo de invenção. Elas não são prisões nem mesmo nossas únicas guia, sendo um signo é o evocar de uma infinidade de outros signos e sua significação é encontrada muito mais no esforço de alcançá-la, no fruto de nosso trabalho. A linguagem sozinha não é nada, bem como não é o corpo sozinho que ama.

Material e Método

Buscando investigar as razões dos conflitos existentes entre os diferentes objetivos de alunos e professores do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” de Ituiutaba, tomando-se como responsáveis os programas de piano, aplicamos uma pesquisa de natureza qualitativa, por se tratar de uma relação de aprendizagem, aluno-piano-professor,

³Merleau-Ponty usa frequentemente o termo motor e não motricidade quando se refere a movimento, mesmo na intenção e (ou) na intensidade da ação.

em um contexto escolar específico, a escola de música⁴. Dada a natureza do problema, que é o interesse ao sujeito que aprende⁵, aqui o aluno de piano, situação que ultrapassa a realidade objetiva, encontramos na pesquisa fenomenológica o referencial teórico mais apropriado.

Suspendido o fenômeno⁶, uma atitude que ao mesmo tempo o põe em relevo e o faz depender de seu contexto, partiu-se para uma observação não-participativa, participação passiva para Negrine (1999), seguida de análises ideográfica - levantamento e agrupamento das unidades de significado e nomotética – interpretação e categorização dessas unidades.⁷

Assim, os alunos selecionados, mediante sorteio, foram sete, a partir de consulta feita junto aos arquivos documentais sobre as suas diferentes formas de ingresso na escola, o Conservatório⁸.

Autorizados pela direção escolar e pelos professores/alunos, assistimos as aulas semanalmente ao longo de seis meses, e a observação, não-participativa, foi o principal instrumento de coleta de dados⁹. Essas observações, registradas em aula por meio de

⁴Garnica (1996) acredita que as pesquisas qualitativas são um bom exercício para a Educação, já que nelas se configura uma trajetória circular, em busca de compreensões que implicam e engendram novas interrogações.

⁵Martins e Bicudo (2005:75), em seus estudos sobre pesquisa qualitativa, asseveram que não podemos considerar os acontecimentos “em si”, pois o objeto de busca, de interrogação, não é o próprio acontecimento, mas “[...] a natureza subordinada à maneira de pôr o problema.” Neste estudo não nos dispomos a estudar a aprendizagem, mas o aluno que está aprendendo piano em Conservatório Público Mineiro, uma situação mais complexa e abrangente, aqui denominada aluno-piano-professor.

⁶O Fenômeno Situado é uma modalidade de pesquisa qualitativa onde pesquisador e pesquisado buscam, quando interrogam e não explicam, a coisa como ela se apresenta, como ela é. O fenômeno se revela quando oferece visibilidade aos acontecimentos do mundo-vida. Recomenda-se leitura em Machado (1994), Martins e Bicudo (2005) e Garnica (1996), em seus estudos sobre pesquisa qualitativa.

⁷As análises ideográficas e nomotética, segundo Machado (1994: 41), contribuem com pesquisas de natureza qualitativa por possibilitarem que o tema seja circundado, em busca de compreender o fenômeno e não explicá-lo. Os mundos pesquisador/pesquisado se interpenetram, possibilitam “acesso ao mundo-vida e ao pensar do sujeito”. Compreendendo-se as divergências e as convergências, sem universalizar, parte-se do individual para o geral, o que é mais que uma verificação de resultado, mas “uma profunda reflexão sobre o fenômeno”.

⁸Os sete alunos selecionados, de acordo com a forma de ingresso no Conservatório de Ituiutaba, estão assim distribuídos: dois de 2ª série, que corresponde à série da escola básica, denominados Correlato (Ca e CB), dois de 4ª série, que não corresponde à série da escola básica e que condensa os conteúdos das quatro séries iniciais, denominados Preparatório (PA e PB) e três, entre a 5ª série do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio que estão avançados em seus estudos, consideradas as formas de ingresso (7ª série correlato - 7C, 2º ano Preparatório – 2P e 2º ano Capacitação – 2C, denominação dada àqueles alunos que cursam de 5ª série acima na escola básica e, ou, concluíram seus estudos, e que apresentam comprovada habilidade e conhecimento musicais, verificados em prova teórica e prática).

⁹Negrine (1999) recomenda que as pesquisas de natureza qualitativa devam primar por sua realização no contexto real e ter garantida a isenção de juízo de valor do pesquisador, que, guiado por um corpo de conhecimentos, deve ter bem definidos seus objetivos.

símbolos, foram transcritas em relatórios descritivos, a partir de nossa atenção, percepção, memória e pensamento¹⁰.

À medida que esses relatórios eram escritos, unidades significativas evidenciavam-se e eram agrupadas em categorias, as quais foram posteriormente analisadas. Entrevistas semi-estruturadas¹¹ foram aplicadas, bem como filmagens e fotografias, essas últimas sem aval, garantindo-se os anonimatos dos sujeitos pesquisados. Todos esses instrumentos de pesquisa – observações, entrevistas, filmagens e fotos, foram analisados à luz do referencial teórico, aqui principalmente os estudos de percepção e linguagem de Merleau-Ponty.

Considerando-se que nessa pesquisa os programas de piano ocupavam o ponto central da problemática levantada, mesmo tendo estabelecidas as pautas de observação, muitas outros pontos foram se desprendendo do todo observado, situação que causou estranhezas, permitindo-nos dizer que a compreensão que se teve do fenômeno fez dos pressupostos uma negação e não uma afirmação, tornando-se assim os hipotéticos complicadores.

Resultados Obtidos

Para além dos programas de piano reservou-se a problemática pesquisada. Levantadas as unidades de significado, a partir de observações das relações aluno-piano-professor, da análise das entrevistas e dos registros fotográficos e audiovisuais, nos colocamos na condição de poder apontar as categorias¹² aqui reconhecidas, que são: os pontos de apoio do pianista (mãos-teclado, ísquios-cadeira, pés-chão)¹³; o somatório de duas dificuldades de uma só vez, a do domínio do instrumento e a da leitura musical; a preponderância da visão

¹⁰Paulo Freire (1999) nos convida a pensar sobre a observação, uma relação observador/observado, como sendo uma situação que não coloca o observador em risco de erro, pois ele observa pelo seu ponto de vista, que sempre é e será só seu. O absolutismo de julgamento sim, esse é considerado um erro, ao contrário do erro na verdade.

¹¹As entrevistas, aplicadas aos sete alunos e a um dos professores, agendadas previamente e realizadas em local tranqüilo, foram forte instrumento de pesquisa, pois revelaram para muito além do pesquisado. Dois dos sujeitos, o professor e o aluno 2C (2º ano do Ensino Médio que ingressou na escola por meio de Prova de Capacitação), expressaram muito mais suas mágoas do que sobre a problemática apresentada, os programas de piano. Negrine (1999) observa que a entrevista aberta, também conhecida como semi-estruturada, ao contrário da fechada ou da estruturada, por ser menos formal, oferece uma maior liberdade tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado, pois possibilita uma modificação na seqüência das perguntas e ainda cria novos direcionamentos de fala.

¹²Garnica (1996) observa que uma pesquisa qualitativa, ancorada nas unidades de significado, necessita se articular com as diferentes compreensões dos fenômenos, a partir de análise das divergências e convergências, para então poder agrupar essas unidades em categorias, as quais estão em permanente e constante estado de redução, reforçando assim a condição do fenômeno ser dinâmico, impreciso e por isso não quantificável.

¹³ Recomenda-se consulta em: GAINZA, Violeta Hemsy de. *Conversaciones con Gerda Alexander: vida y pensamiento de la creadora de la eutonia*. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.I.C.F., 1983. 205 p.

dentre os órgãos dos sentidos; as escolhas, as apresentações e as formas de abordagem dadas ao repertório aplicado; as problemáticas associadas às especificidades rítmicas desse repertório; a dificuldade de explicar a linguagem musical no uso da linguagem verbal; a ‘des’-consideração da existência dos diferentes sujeitos e por conseguinte das suas particulares formas e maneiras de assimilação e apreensão dos saberes e fazeres musicais e, sobretudo, o desprezo dado à percepção¹⁴.

Dentre as categorias levantadas, realçaremos no presente texto aquelas relacionadas à linguagem e à palavra, por compreendermos que toda prática educativa, especialmente aquelas ligadas aos domínios da motricidade, merece espaço de discussão e reflexão sobre as bases onde se funda a relação aluno-professor, que é a da conversação.

Primeiramente observamos que um tempo demasiado da sala de aula foi usado para explicar a linguagem musical através da linguagem verbal e, ainda, a falta de significação desta tentativa, ou seja, o uso de uma linguagem para explicar outra se mostrou impotente e confuso, o que reforça as preocupações de Madsen (1994), já apontadas na parte introdutória desse trabalho. E, uma situação que nos põe a refletir, principalmente porque não se trata de falar simplesmente, mas de falar sobre o que o corpo tem que fazer, como se fôssemos da ordem de um ‘eu faço porque *eu penso* e não porque *eu posso*’.

Citando alguns exemplos dessas situações, no reforço de que o uso de palavras associava-se mais ao repertório lingüístico daquele que falava do que às características musicais do repertório estudado, vejamos a aluna PB (Preparatório, 21 anos), integrante de um grupo de teatro da escola, que acabara de encenar um espetáculo sobre a música brasileira com um quadro sobre Chiquinha Gonzaga: Tocando uma Polka de Dimitri Kabalevsky¹⁵, disse à professora: “- Polka, por que polka? Porque o ritmo é quebradinho? Tipo Chiquinha Gonzaga?”. Vejamos: a aluna, remetendo-se às suas experiências, fez associações mais pela palavra articulada em fala do que pelo texto musical, de onde podemos dizer que não há subordinação entre a linguagem e o seu sentido, mas o excesso do que vivemos no já dito.

¹⁴Merleau-Ponty (1994,1991) coloca que nossa condição de estar no mundo é primeiramente pelos sentidos, percebemos aquilo que vemos pelo nosso ponto de vista. Até mesmo a nossa consciência é consciência perceptiva. E, percebemos com o nosso corpo, que é só meu e não é igual ao do outro que também percebe. Esse corpo que percebe e que se instala no mundo é um corpo fenomenológico e não um corpo biológico simplesmente, é o corpo próprio do autor.

¹⁵KABALEVSKY, Dimitri. *24 pequeñas piezas. Grados 1º y 2º, op. 39*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1948. 16 p.

Mas, quando a linguagem usada tinha um caráter estritamente técnico-musical, a dificuldade de compreensão entre alunos e professores foi intensificada. Martins (1985, p.19) alerta-nos para a diferenciação existente entre “o conceito e o domínio de um vocabulário para expressar o conceito”.

O aluno CA (Correlato, 7anos), acostumado a associações, tais como, semibreve/bolão, mínima/bolo, mínima pontuada/gulosa, semínima/sem gula, dinâmica/colorido, agógica/rebolada, e, assim por diante, quando perguntado pela professora sobre o andamento de uma peça, ficou em silêncio. E, a professora continuou: “O que significa Allegro?”, e ele [o aluno] em silêncio. E, “O que que é o C?”, ele em silêncio, até que, respondeu à professora: “Allegro é bem devagar.” A professora então falou: “Vamos tocar!”. E, foi uma alegria só, ouvia-se um animado e satisfatório ‘quaternário bem andado’. Apenas o conceito não deu conta da situação, mas ela se fez de fato, em forma de acontecimento, de um fazer musical.

Vale observar as colocações de Peter Burke (1999), quando se refere às falas presentes em situações de silêncio, o ‘silêncio falante’, em Merleau-Ponty (2007) ‘o invisível do visível’. Veja-se: um dos alunos, o CB (Correlato, 8anos), evadiu dos estudos de piano e da escola após uma aula onde a professora apresentou uma peça nova, sem entoar a melodia¹⁶¹⁷. Como não conseguia tocar e permanecia em silêncio [o aluno], a professora perguntou: “-O quê que tá complicado hoje?”. E o aluno não respondeu e ainda não compareceu mais às aulas.

Passados uns quinze dias nos encontramos com o aluno nos corredores da escola, e perguntado sobre as aulas de piano logo se desculpou, que estava apertado na escola e nos estudos. Marcamos uma segunda entrevistas, e entre falas, desculpas e silêncios, aparentes desconfortos, ele [o aluno] disse: “O piano ficou sem graça, ficou chato. Ficou chato e difícil.”.

Observamos assim que muitas das situações de sala de aula comportaram a impotência de uma linguagem para dar conta de outra. Diríamos que é a não transferência de significados diante de um emaranhado de tantas significações. Tornou-se visível o que até

¹⁶ Violeta Gainza (1983) considera em seus estudos de educação musical que o canto é o alimento musical mais importante da prática pedagógica, imprescindível àqueles que se iniciam nos estudos de música.

então era aparência. Daí que, podemos pensar o quão complexa é a Educação, aqui especificamente a relação aluno-piano-professor em Conservatório Público Mineiro.

Considerações

De acordo com a pesquisa realizada sobre a relação aluno-piano-professor no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, pode-se considerar que parece existir um relativo desprezo dos sujeitos envolvidos na situação em relação às tantas possibilidades de uso dos órgãos dos sentidos na prática musical. Possivelmente uma fé depositada na idéia de que o fazer musical é muito mais da ordem de um ‘eu penso’ do que de um ‘eu quero’ porque ‘eu posso’. Reservam-se à intelectualidade as operações necessárias e o professor ocupa uma dupla posição, a de sujeito da situação, aquele que ensina, em contraposição a de servo [da situação], quando, na certeza de bem poder guiar e orientar as práticas de educação musical, aqui especificamente as aulas de piano, mostra-se míope em sua própria percepção.

O que aqui des-velamos, ou que nos foi possível revelar, são dados que se apresentam muito significativos e que apontam, ou melhor, sugerem outros modos de ver a sala de aula de piano, encorajando professores no sentido de um maior esforço e entrega capazes de tornar sempre mais visível a si mesmos ‘os outros’. A noção de que a percepção possa ocupar um espaço privilegiado nas práticas educativas. Assim esperamos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, Peter. Escutar o silêncio. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 19. set.1999. Caderno Mais! 1999. pp. 4-5

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. (1995). Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34. (Coleção TRANS. v. 2). 112 p.

DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. In: Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), v. 2. n. 2. Junho, 1995. pp. 68-73.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Por que arte-educação? Campinas: Papyrus,1996. 85 p.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165p.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Conversaciones com Gerda Alexander: vida y pensamiento de la creadora de la eutonia*. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.I.C.F., 1983. 205 p.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. Texto apresentado na Mesa-Redonda Paradigmas de interpretação da realidade organizada pelas disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial do Departamento de Educação da UNESP em 20/08/96. Botucatu, UNESP. 1996.
- GONÇALVES, Lília Neves. *Educar pela música: Um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993. 179 p.
- HAAS, Eliane. *A arte de tocar piano*. Dissertação apresentada ao Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Conservatório Brasileiro de Música, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música – Área de Concentração em Educação Musical. Rio de Janeiro, 1991. 145 p.
- JARDIM, Antonio. Sobre teoria. In: *Revista Brasileira de Música (RBM)*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música. v. 20. Rio de Janeiro: EM/UFRJ, 1992/93. pp. 49-53.
- KABALEVSKY, Dimitri. 24 pequeñas piezas. Grados 1º y 2º, op. 39. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1948. 16 p.
- KAPLAN, José Alberto. *O ensino do piano – O domínio psico-motor nas práticas curriculares da educação músico-instrumental*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1978. 38 p.
- KIEFER, Bruno. Perspectivas da formação do músico e do educador musical no Brasil. In: *Música - Textos e Contextos*. v. 1. n. 1. FUNARTE Instituto Nacional de Música, Grupo de Estudos Musicais. Rio de Janeiro, fev., 1985. pp. 15-19.
- LANGER, Sussane. *Filosofia em nova chave*. Trad. Janete M. São Paulo: Perspectiva.1989. 301p.
- LYOTARD, Jean-François.(1967). *A fenomenologia*. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 130 p.
- MACHADO, Ozeneide V. de M. *Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado*. In BICUDO, M. A. V. e ESPOSITO, V. H. C. (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994. pp. 35-46.
- MADSEN, Clifford K.. *Pesquisa em música: ciência ou arte?* In: III Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Salvador, 1994. pp. 79-96.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. 5ª ed.. São Paulo: Centuuro, 2005.

MARTINS, Raimundo. Educação musical; conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Música / Coordenadoria de Educação Musical, 1985. 49 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A estrutura do comportamento. Belo Horizonte: Interlivros, 1975. 259p.

_____. Signos. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

_____. Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos A. R. M. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

_____. O visível e o invisível. Trad. José A. G. e Armando M. O.. São Paulo: Perspectiva, 2007. 271p.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de informações na pesquisa qualitativa. IN: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina. 1999. pp. 61-93.

PIRES, José. A etnometodologia como recurso de análise da lógica do cotidiano. In: Pesquisa em educação: abordagens teórico-metodológicas. Natal: Cooperativa Cultural – URFN, pp. 83-99 (Coleção Sala de Aula. v. 23). 1991.

AIKIDÔ E DIALOGICIDADE: UM POSSÍVEL CAMINHO DE SABEDORIA

Marcos Diego de Oliveira Dunk (Pedagogia/UFSCar)

Luiz Gonçalves Junior (DEFMH e PPGE/UFSCar)

RESUMO

A partir dos estudos dos teóricos da sociedade e da educação nada mais natural que nos identifiquemos com uns e passamos a observar o mundo e nossas experiências vividas com olhos mais refinados. Passei e continuo a passar por estes momentos em que paramos e olhamos para nossas práticas, em um desses momentos parei para olhar o *Aikidô* concomitantemente que trabalhava em um grupo na qual a base teórica é a Dialogicidade. Havia alguma semelhança entre ambos. Com o propósito de encontrá-la elaboro um projeto que visava discutir as duas *sabedorias*¹, apontar suas semelhanças e possíveis contribuições para a educação. No presente artigo será apresentado a origem do *Aikidô* e suas raízes, a Dialogicidade de Freire e as possíveis relações que podemos fazer entre ambos os saberes.

Palavras chave: artes marciais, artes japonesas e budô.

INTRODUÇÃO

O *Aikidô* surge no Japão no século XX, é fundado por Mestre Morihei Ueshiba antes da segunda guerra mundial. Tal arte e/ou prática corporal² sobreviveu a ocupação estadunidense no pós-guerra, conquistando adeptos no Japão e fora dele. Chega ao Brasil na década de 1960 com o desembarcar do Mestre Reishin Kawai no porto de Santos, litoral sul do estado de São Paulo. Mestre Kawai estabelece moradia na cidade de São Paulo, onde estrutura um Dojo³ - vem a fundar a Academia Central de Aikidô, a qual reúne as academias que seguem as orientações de Shihan⁴ Kawai.

Meu contato com o *Aikidô* se deu no início do segundo semestre de 2006, artes marciais sempre foram um atrativo para mim, talvez pela busca de auto proteção com o intuito de não ser fraco perante os demais. Quando mais jovem pratiquei o *Judô*, arte japonesa do final do século XIX que me agradava muito.

Através de Fernando Bachega, companheiro e praticante estudioso de artes marciais obtive informações sobre o *Aikidô*, minha atração pela arte foi maior no momento

¹ A palavra sabedoria é utilizada com o sentido atribuído nos escritos de Marilena Chaui em Convite à Filosofia, 1995, 2ª Ed, p. 20.

² Prática corporal é aqui compreendida na perspectiva da motricidade humana, conforme Manuel Sérgio (1999), “o movimento intencional da transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda” (17) na qual o essencial “é a experiência originária, donde emerge também a história das condutas motoras do sujeito, dado que não há experiência vivida sem a intersubjectividade que a práxis supõe. O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida” (p. 17-18)”.

³ Dojo é o local sagrado para treinamentos. De acordo com a cultura oriental *Do* significa “caminho” e *jo* “local”, tratando-se do *local para se aperfeiçoar os vários caminhos* (KISHIKAWA, 2004). No entanto, de acordo com Lage, Gonçalves Junior e Nagamine (2008) “na atualidade, tornou-se comum o uso da expressão para designar simplesmente o espaço físico onde ocorrem os treinamentos”.

⁴ Shihan: título do Sensei graduado responsável por uma área ou país.

em que descobri a busca do *aikidoista*. Esta se centra em não superar os outros, mas na auto-superação, principalmente em situações conflituosas. Bacheга é aluno do instituto Shimbukan de Breno Sensei⁵, este foi aluno direto de Kawai Sensei. Fernando Izê, graduado pelo instituto Shimbukan, é atualmente meu Shidosha⁶ e através de seus treinos e de estudos bibliográficos passei a interessar-me por este modo de vida que o *Aikidô* contempla. Por influência de Fernando Bacheга comecei a praticar em setembro de 2006 na academia Forma em São Carlos.

Entre os anos de 2006 e 2008 fui até São Paulo me encontrar com o grupo que treina com o Mestre⁷ Kawai. As experiências vividas nestas inserções modificaram meus pensamentos sobre a arte e quando, no segundo semestre de 2008, o Sensei Izê passou a responsabilidade dos treinos para o Sensei Gilberto, passei a repensar os treinos e minha busca na prática do *Aikidô*. No mesmo ano o grupo se muda para outro espaço de treino, academia Romeu Berto. Quando ocorre esta mudança eu acabo também mudando meu espaço de treino, devido a minha busca pessoal de um espaço com características próximas a que vivenciei em São Paulo. Passo então a praticar com o grupo do Sensei Roberto, o qual ainda sou vinculado até os dias atuais, este grupo utiliza o espaço do CEFER na USP – São Carlos.

Este trabalho contribuirá para a compreensão dos processos educativos presentes na prática e vivência do *Aikidô*, buscando observar e respeitar a sua cultura original, possivelmente fornecendo elementos para o pensar a prática docente e a metodologia de ensino, atentando para possíveis contribuições no meio escolar.

RAÍZES DO AIKIDÔ: DO FUNDADOR AO BRASIL

O *Aikidô*, como é concebido hoje, é marcado pelas experiências de vida de seu fundador, Morihei Ueshiba. Nascido em 1883, na região de Tanabe, província de Wakayama, filho de fazendeiro bem sucedido, sua mãe descendia de família nobre.

A vida de Ueshiba foi marcada por diversos momentos que o levaram a conceber o *Aikidô* como é, esses transitam desde sua infância até a sua velhice, passando por momentos de guerra como a Russo-Japonesa, a I Guerra Mundial e a II Guerra Mundial, além da ocupação estadunidense do Japão no pós-guerra e a situação durante a Guerra Fria (UESHIBA, K. In: UESHIBA, M., 2006).

⁵ Sensei: Mestre, professor.

⁶ Shidosha: instrutor.

⁷ Mestre: professor.

O fundador no início de sua vida sofreu problemas de saúde, os quais o levaram a ser muito religioso, foi aluno do templo budista em Jizodera (Japão), teve formação elementar em Tanabe e formou-se no Instituto Yoshida Abacus. Seu pai, Yoroku, preocupado com a formação de Ueshiba, que passava a maior parte do tempo em meio aos livros, ensinou-lhe a arte da natação e do sumo (SAOTOME, 2005).

Durante uma viagem a Tóquio, Ueshiba estudou as artes tradicionais do *ju-jutsu* e *kenjutsu*. Pouco tempo depois se alistou no exército e participou como combatente na guerra Russo-Japonesa. Após sua volta e durante o período em que se manteve no exército continuou seus estudos das artes marciais, ingressando na escola Gotô, na qual aprendeu *Yagyu-ryu ju-jutsu* com o mestre Masakatsu Nakai, em Sakai (SAOTOME, 2005; UESHIBA, K. In: UESHIBA, M., 2006).

Após ser dispensado do exército, Morihei volta para Tanabe e trabalha na fazenda da família, neste período estudou judô, com Kiyochi Takagi e formou-se em *Yagyu-ryu ju-jutsu* pela escola Gotô (UESHIBA, K. In: UESHIBA, M., 2006).

No ano de 1910 Ueshiba formara um grupo de colonos denominado Kishu, que participou da ocupação da ilha de Hokkaido. O grupo obteve prosperidade na ocupação e no estabelecimento das cidades na região, foi neste período, em Hokkaido, que Morihei Ueshiba teve contato com Sokaku Takeda, famoso mestre do estilo *Daito ryu ju-jutsu*. No ano de 1915, separou-se de seu mestre (aos 36 anos), deixando tudo o que tinha a ele, após receber a notícia de que seu pai estava muito doente (UESHIBA, K. In: UESHIBA, M., 2006; COHN, 2004).

Ueshiba saiu de Hokkaido em direção a Tanabe, parando antes em Ayabe a procura do líder religioso Onisaburo Degushi, formador da seita xintoísta *Omoto-ryu*. Sua busca por Degushi fora para pedir orações a seu pai, nessa ocasião, segundo Kisshomaru Ueshiba, Degushi disse as seguintes palavras ao fundador: “Seu pai está bem como está”(p.10) (UESHIBA, K. In: UESHIBA, M., 2006; COHN, 2004).

De acordo com Ueshiba, K. (In: UESHIBA, M., 2006) a morte de Yoroku Ueshiba, em 1920, marcou e abalou muito Morihei, que decidiu mudar-se para Ayabe “em busca de uma vida mais espiritual” (p.10). Durante sua estadia em Ayabe, o fundador do *Aikidô* abriu a escola Ueshiba e ensinou o que aprendeu sobre as artes marciais. Durante este período a popularidade de Morihei em meio as artes marciais também crescia, na medida em que desenvolvia suas habilidades marciais e sua espiritualidade. Desta maneira passou a ensinar não apenas os seguidores da seita *Omoto-ryu*, mas também os marinheiros de bases navais próximas.

Um dos elementos fundamentais para a fundação do *Aikidô* foram os estudos sobre o *kotodama*⁸ realizados por Ueshiba, que permitiram ao *Aikidô* um caminho mais próximo ao espiritual. Este processo levou Morihei a se:

(...) libertar das práticas convencionais do Yagyū-ryū e Daitō-ryū ju-jutsu e a desenvolver um estilo próprio, usando e aplicando os princípios e técnicas em conjunto, para quebrar as barreiras entre mente, espírito e corpo. Em 1922, essa aproximação mais tarde foi chamada de 'aiki-bujutsu', mais conhecida pelo público em geral como Ueshiba-ryū aiki-bujutsu (UESHIBA, K. In: UESHIBA, M., 2006, p.12).

Morihei participou de uma expedição para Manchúria (Mongólia), essa expedição o marcou muito, de maneira que ao voltar para o Japão, em 1925, considerou pertinente modificar *aiki-bujutsu* para *aiki-budô*, mudando assim o sentido de arte, anteriormente *arte marcial aiki* para *caminho marcial de aiki* (SAOTOME, 2005; UESHIBA, K. In: UESHIBA, M., 2006).

O *aiki-budô* passou a ter maior divulgação em meio a figuras ilustres do alto comando militar e até mesmo do Imperador Hirohito no pós-guerra. Assim, entre 1930 e o pós-guerra, Ueshiba era continuamente convidado a ensinar na corte para militares e mesmo para governantes. Durante o período de pós-guerra e a ocupação estadunidense no Japão, algumas artes marciais não obtiveram espaço para se desenvolverem, porém o *Aikidô* teve abertura para a retomada das atividades em Tóquio e posteriormente para outras províncias e futuramente para outros países. Este desenvolvimento e avanço do *Aikidô* pelo mundo iniciaram-se com a fundação da *Aikikai: o Hombu Dojô⁹ do Aikidô¹⁰* (SAOTOME, 2005; UESHIBA, K. In: UESHIBA, M., 2006).

De acordo com a biografia de Reishin Kawai¹¹, podemos afirmar que ele possuiu formação de *Aikidô* e que possivelmente assistiu apresentações do fundador. Em 1960 Kawai viaja para o Brasil, ano em que visita várias comunidades nipônicas no interior de São Paulo. Logo após, pela popularidade que teve seu conhecimento de acupuntura e shiatsu entre a comunidade nipônica e os paulistas, Kawai decide prolongar sua estadia no Brasil e, em 1961, por determinação do representante internacional da Aikikai, Mestre Munashigue, 9º dan de *Aikidô*, Reishin Kawai torna-se representante do *Aikidô* no Brasil. (UNIÃO, 2009).

⁸ Kotodama: "função espiritual da vibração do som" (SAOTOME, 2005, p. 27).

⁹ Hombu Dojo: sede principal do *Aikidô*, localizada no Japão.

¹⁰ Fundação Aikikai Hombu Dojô – instituição internacional de *Aikidô*.

¹¹ UNIÃO SUL-AMERICANA DE AIKIDÔ KAWAI SHIHAN. Disponível em <<http://www.aikidokawai.com.br/kawai.htm>>. Acesso em 21 jun. 2009 as 12hs.

Morihei Ueshiba, em 1963, concede a Sensei Kawai o título de Shihan e em 1968, em viagem ao Japão, Shihan Kawai conversa com Morihei e Kisshomaru Ueshiba e decide manter o vínculo com o Aikidô (UNIÃO, 2009).

AIKIDÔ: CAMINHO E SABEDORIA

De acordo com o livro "Chanoyu Arte e Filosofia", publicado pelo Centro de Chado Urasenke do Brasil e Aliança Cultural Brasil-Japão, as artes japonesas tiveram origem na China e ao chegar ao Japão receberam diversas influências regionais atingindo "o estado de aprimoramento espiritual", momento em que cada campo artístico incorporou o sufixo "Dô" (do ideograma michi, caminho), constituindo-se, daí, o termo "gueido", o caminho das artes (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2005).

De acordo com Ratti e Westbrook o *bujutsu*¹² incorporou o sufixo "Dô" recentemente e o processo desta incorporação foi longo. Ratti e Westbrook, assim como Saotome, afirmam que o *bujutsu* evoluiu, quando incorporou aos exercícios disciplinadores os ensinamentos do Zen, do Xintoísmo e do Budismo, o que levou a uma busca de equilíbrio espiritual e corporal.

Dentre alguns dos "muitos caminhos de expressões artísticas" podemos citar o: gadô (caminho da pintura), kôdô (caminho da fragrância do incenso), onkyokudô (caminho da música), haikaidô (caminho do poema haikai), shodo (caminho da caligrafia), sadô (caminho do chá) e, acrescentamos: o *Aikidô* (caminho da harmonia), que tem o intuito de desenvolver (no sentido de formar) o ser humano em harmonia com a natureza e com o universo, caracterizando um modo de vida (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2005).

O citado livro ainda destaca que cada caminho artístico "criou o seu próprio caminho esotérico", mais tarde se tornando segredo de arte, oralmente difundido aos descendentes e aos uchideshi (discípulos merecedores/residentes). Assim surgem, em cada campo artístico, as escolas, constituindo-se o sistema Iemoto (base familiar, o Grande Mestre), que transmite tais segredos e ensinamentos de pai para filho (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2005).

¹² Bujutsu é formado pelos ideogramas chineses *bu* (武) e *jutsu* (術) e possuem o significado de "artes" ou "técnicas" militares. Segundo Ratti e Westbrook : À arte genérica de combate dá-se, na maioria das vezes, a denominação de *bujutsu*. (...) Inclusive, nos primeiros documentos escritos da nação japonesa, *bu* era empregado para denotar a dimensão militar de sua cultura nacional, diferenciando-a, por exemplo, da dimensão pública (*ko*) ou da dimensão civil (*bun*) (...). *Bu* aparece, assim, nas palavras compostas *buke* e *bumon* para identificar "famílias militares", à diferença de *Kuge* e *Kugyo* (sendo *ku* variação fonética de *ko*) que faz referência a "nobres públicos". *Bu* aparece em *bushi*, "nobres militares" (...). (RATTI&WESTBROOK, 2006)

A palavra *Aikidô* carrega consigo um significado indispensável para seus praticantes, os três caracteres chineses que a formam possuem as seguintes significações: *ai* carrega o significado de “reunir, juntar, fundir, harmonizar”; *ki* com seus múltiplos sentidos indica “espírito, disposição, energia”; *do* carrega a acepção de “caminho, modo de vida” (STEVENS, 2001)

John Stevens (2001) apresenta em “*Os Segredos do Aikidô*” algumas das várias maneiras que Sensei Morihei Ueshiba usou para definir *Aiki*:

princípio universal que congrega todas as coisas; (...) processo maior de unificação e de harmonização que opera em todos os reinos, desde a vastidão do espaço até o menor dos átomos; (...) reflete o grande projeto do cosmos; (...) é a força da vida, um poder irresistível que une os aspectos materiais e espirituais da criação. (...) é fluxo da natureza; (...) a união do corpo e do espírito e é uma manifestação dessa verdade. Além disso, *aiki* nos permite harmonizar o céu, a terra e a humanidade numa unidade; (...) “conviver em harmonia”, num estado de entendimento mútuo. (...) é a virtude social suprema. (...) o poder da reconciliação e do amor. (p.13)

O sentido de *aiki* aproxima-se das ideias, segundo Stevens (2001), que as palavras latinas *integritas* (integridade, plenitude) e *consonantia* (consonância, harmonia) carregam, como integração, comunhão, “entre corpo e espírito, entre o eu e o outro, entre humanidade e natureza, entre verdade e beleza” (p.13), que devemos todos buscar. Essa busca não deixa espaço para a competição, já que, na concordância não há vencedores.

O *Aikidô* possui características peculiares, entre elas, a de ser uma arte e/ou prática corporal não vinculada a sobreposição do outro ou a competição. A superação presente é interior, introspectiva, uma busca contínua de harmonia que se deve fazer pela prática. Há presença de técnicas de imobilização, as quais não são entendidas enquanto movimento pelo movimento, mas espiritualmente contextualizadas.

Ernesto Cohn (2004) afirma que o *Aikidô* é composto, assim como a maioria das artes japonesas, de um conjunto de regras e etiqueta, vinculadas principalmente a desafios de auto-superação, a desvinculação desse elemento cultural não leva a prática do *Aikidô*, apenas a um conjunto de técnicas, “inconseqüente e provavelmente anacrônica” (p.17).

Encontramos diversos autores que afirmam não existir a competitividade na prática do *Aikidô*. Em um de seus textos Stevens (2001) apresenta um dos poucos escritos que Sensei Ueshiba deixou:

Hoje os esportes só servem como exercícios físicos – eles não treinam a pessoa como um todo. A prática de *aiki*, por outro lado, promove o valor, a sinceridade, a fidelidade, a bondade e a beleza, além de tornar o corpo forte e saudável (p.14).

Durante a história do *Aikidô* ocorreram alguns pensamentos divergentes em relação as proposições do Mestre Ueshiba, particularmente no que diz respeito a não existir um tipo de competição vinculada a essa arte. Para *Ô Sensei* (como também é conhecido o fundador dessa prática corporal) o *Aikidô* se fundamenta no princípio de *aiki* e este se traduz em cooperação, união, por isto que durante os treinos os parceiros se alternam “nos papéis de atacante e defensor, de vencedor e de vencido” (STEVENS, 2001, p.14), pois para um estudar a técnica precisa do outro e assim sucessivamente. É uma prática com o outro, não é possível treinar sozinho, existe a necessidade permanente do parceiro de treino.

Para Cohn (2004) o caminho filosófico do *Aikidoista* se manifesta por intermédio do corpo, “o treino (...) constante e exaustão ensina o equilíbrio pela busca da harmonia dentro da técnica” (p.13). Por outro lado, alguém que pense em vencer outrem já perdeu no espírito. A luta, o combate, é constante, mas não fora de si mesmo, a auto-superação é a batalha a ser vencida. A “(...) competição com outro é a derrota (...)” (p.14) para o *Aikidoista*, pois a única pessoa que pode julgar suas realizações é ele mesmo e mais ninguém, no *Aikidô* aquele que espera reconhecimento externo demonstra insegurança, fraqueza e necessidade de aperfeiçoamento. Segundo palavras do fundador, ao termino do treino de *aiki* o praticante deve sair com um volume de energia maior do que entrou, manifestando as “propriedades restauradoras” da prática do *Aikidô*.

No treino técnico dizemos que *aiki* é a “noção de tempo perfeita”, segundo Stevens (2001), é o momento em que o praticante se funde ao ataque, de forma suave, direcionando a quantidade exata de “movimento, equilíbrio e de força”. Durante o dia-a-dia o princípio de *aiki* apresentado se transfere para as relações e situações corriqueiras.

A palavra *Aikidô* contém ainda o sufixo *do*, que carrega o significado de caminho, modo de vida. Este caminho pode ser trilhado por alguém em particular ou por um coletivo. Quando falamos de modo de vida queremos nos referir a todo o conjunto de elementos que o caracteriza, formado pelas vestimentas, meditação e prática de técnicas específicas, princípios universais da sabedoria oriental, tudo baseado nos “ideais e técnicas clássicas do fundador” (STEVENS, 2001, p.15). O modo de vida proposto pelo *do* abrange uma preocupação por parte do *Aikidoista* com relação ao convívio com os demais seres humanos, com a natureza, portanto, dentro e fora do *dojo*, com a sociedade.

DIALOGICIDADE DE FREIRE

Criada pelo educador brasileiro Paulo Freire, a dialogicidade se coloca como solução para contextos de conflitos e desigualdades. Pois busca manter relações horizontais entre os seres humanos, de forma que não haja sobre posição de uns sobre os outros. Para tanto Freire argumenta que é preciso um conjunto de fatores.

Antes de discorrer sobre dialogicidade, Freire (2005), nos situa quanto a importância que a palavra exerce sobre os seres humanos e como o mal uso pode gerar “verbalismo” ou “palavreria” (p. 90). E que este uso equivocado da palavra somente leva a uma relação vertical em que uns mandam e outros obedecem.

Porém o uso da palavra, quando constituída de ação e reflexão, segundo Freire, é igual à *práxis*. Quando a palavra é utilizada de forma transformadora ela se contrapõe ao ativismo que se caracteriza por enfatizar a ação. Portanto o poder e a significação da palavra estão diretamente ligados a ação e reflexão o que leva a *práxis* (FREIRE, 2005).

Para esclarecer a importância do significado da palavra: “*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*” (FREIRE, 2005, p.90). É na palavra que os homens enunciam o mundo e o diálogo é o “*caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens*” (FREIRE, 2005, p.91). O autor alerta para que não percamos a noção da palavra verdadeira (o trabalho, a *práxis*), esta que é transformação do mundo pelos homens, porém estes não são privilegiados, mas sim todos os homens.

Para Freire (2005) o diálogo é formado do que aqui chamarei de elos, já que a ausência de um rompe com o diálogo. Estes elos são: o amor, que para Freire (2005) é um ato de coragem, é “*compromisso com os homens*” (p.92) e somente este amor pode levar ao diálogo; para o diálogo existir é necessária humildade, o uso das palavras não pode ser em tom arrogante, pois assim não há amor e deixa de ser um ato de criação e recriação, deixa de ser diálogo; é preciso ainda fé nos homens para que o diálogo se estabeleça.

Os elementos apresentados e discutidos por Paulo Freire são básicos para se constituir, entre os homens, um diálogo de maneira horizontal, a falta de um desses elementos ou de todos perde-se o diálogo e tem-se a manipulação de uns por outros, visto que a relação de confiança está abalada.

AIKIDÔ E DIALOGICIDADE: um possível caminho de sabedoria

Para que um praticante de Aikidô possa treinar ele necessita de um parceiro, ao contrário de outras artes japonesas essa mantém um contato constante entre os aprendizes. Em

todos os treinos é preciso convidar um parceiro para que ambos se ajudem a praticar os movimentos e técnicas demonstradas pelo Sensei, se não houver este parceiro o praticante não aprende o que seu professor lhe deseja ensinar.

Esta relação que passa a ser construída entre os praticantes é uma relação de confiança, visto que durante os treinos cada *aikidoista* empresta o corpo para seu parceiro estudar os movimentos da arte. Estes movimentos são torções, “chaves”, quedas, que realizadas de forma inadequada podem resultar em problemas graves como lesões no ombro, fraturas, lesões ósseas, inflamação de ligamentos. Desta maneira cada aprendiz precisa cuidar muito bem de seu parceiro.

Diante desta realidade, os praticantes de *Aikidô* precisam manter um diálogo entre si, pois estão sempre indicando ao companheiro de treino quais movimentos ou técnicas não estão sendo executadas corretamente. Porém para isso ambos precisam se entregar neste diálogo, que apesar de não haver muitas palavras – durante os treinos e a permanência no dojo é considerado parte da etiqueta o silêncio, visto que este local é considerado sagrado e que ao início de cada treino o Sensei pede para que o fundador da arte esteja presente no local – não deixa de ser um diálogo, pois os envolvidos compreendem os movimentos realizados durante os treinos e quando não o sabem solicitam explicações ao Sensei.

Como para treinar faz-se necessário ter um parceiro é preciso então manter um diálogo com este. Mesmo no treino de *Aikidô* pode-se perceber que este diálogo pode não existir, aja visto as atitudes que alguns praticantes tomam com outros, atitudes as quais faltam humildade, amor e fé nos homens.

Nas referencias citadas acima quanto aos propósitos da prática do *Aikidô* podemos notar a presença da auto superação. Esta superação, como a expressão diz, é de si mesmo. O *Aikidô* procura ensinar aos praticantes que não se deve superar o outro, este é um princípio básico do *Aikidô*. Ao longo dos anos o *aikidoista* aprende que a comunhão, “*aiki*”, é fundamental para a vida.

Paulo Freire também fala da comunhão entre os homens e que esta se dá pelo uso da palavra verdadeira. Os homens, para manter essa comunhão, precisam dialogar entre si e este segundo Freire não pode ser palavras direcionada de um sobre o outro, pois desta forma se constitui a competição, a superação do outro. Este diálogo precisa ser humilde, precisa ter amor, e precisa de fé no outro, com esses fundamentos os homens mantem a confiança ente si e desta forma, somente desta forma é possível obter diálogo.

Tanto para o Aikidô quanto para a Dialogicidade de Paulo Freire a relação entre os seres humanos deve permear o diálogo, porém não qualquer diálogo, mas o diálogo que se dá horizontalmente entre os homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho está na fase de análise de dados, estes foram coletados através de entrevistas com Senseis da União Sul-americana de Aikidô presidida por Kawai Shihan e diários de campo de treinos de Aikidô. As entrevistas foram realizadas com três Senseis: Kawai Shihan, Ono Shihan e Fugita Sensei. Todos descendentes de japoneses, sendo apenas Fugita Sensei nascido no Brasil.

Apesar de poucos dados é possível, através do resgate bibliográfico, identificar algumas afinidades entre os escritos sobre a prática do Aikidô com os escritos sobre a dialogicidade. Apesar das particularidades e principalmente das diferenças culturais, em ambas existe a preocupação com a relação em que nós humanos nos colocamos com o(s) outro(s). Nesta relação podemos perceber que tanto o primeiro pensamento quanto o segundo defendem a comunhão entre os humanos e que esta somente se dá através do diálogo entre o eu e o outro, sem sobreposições de uns sobre os outros.

Este trabalho objetiva compreender os processos educativos presentes na prática do Aikidô, possivelmente fornecer elementos para o pensar a prática docente e a metodologia de ensino e desta forma contribuir com o meio escolar.

Apesar de estar em meio ao processo de análise dos dados, podemos iniciar um esboço sobre os objetivos iniciais. Embora elaboradas em regiões diferentes do mundo, separadas por doze horas e escritas em momentos históricos diferentes ambas as sabedorias preocupam-se com o homem e a mulher e suas relações com os/as outros/as. A instituição escolar forma pessoas para viverem e relacionarem-se com outras pessoas. Assim podemos dizer que tanto a dialogicidade quanto o Aikidô podem contribuir para a formação docente e fornecer elementos para a prática dentro da escola.

REFERÊNCIAS

BULL, Wagner. *Aikido o caminho da sabedoria*. 10ªed. Vol. A Teoria. São Paulo: Pensamentos, 2003.

CENTRO DE CHADO URASENKE DO BRASIL. **Chanoyu: Arte e filosofia**. Tradução de Nilo Nakao. Nobuko Nakamura. Aliança Cultural Brasil-Japão, 1995.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COHN, Ernesto. **Aikido**. 3ªed. São Paulo: Escrituras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARNICA, A. V. M. **Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

HADLAND, Davis F. **Mitos e lendas do Japão**. Seleção e Tradução: Cecília Casas. São Paulo: Landy, 2004.

HERRIGEL, Eugen. **A arte cavaleiresca do arqueiro zen**. Tradução: J. C. Ismael. 17ªed. São Paulo: Pensamentos, 2001.

JAPAN FUNDATION SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.fjisp.org.br/guia/cap05.htm>> - Acesso em: 27/04/2009

KISHIKAWA, Jorge. **Shinhagakure: pensamentos de um samurai moderno**. São Paulo: Conrad Livros, 2004.

LAGE, Victor; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; NAGAMINE, Kazuo K. Processos educativos nas lutas: uma experiência inicial com a pedagogia dialógica. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires). v.13, p.1-13, 2008.

MARTA, Felipe E. F. **O caminho dos pés e das mãos: taekwondo, arte marcial, esporte e a colônia coreana em São Paulo (1970-2000)**. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NITOBÉ, Inazo. **Bushido: alma de samurai**. Tradução: Emilio Carlos de Albuquerque. São Paulo: Tahyu, 2005.

RATTI, Oscar; WESTBROOK, Adele. **Segredos dos samurais: as artes marciais do Japão Feudal**. Tradução: Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2006.

SAOTOME, Mitsugi. **Aikido e a harmonia da natureza**. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. 4ªed. São Paulo: Pensamento, 2005.

SÉRGIO, Manuel e col. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SŌHŌ, Takuan. **A mente liberta**: escritos de um mestre zen a um mestre da espada. São Paulo: Cultrix, 2000.

STEVENS, John. **Segredos do budo**: ensinamentos dos mestres das artes marciais. Tradução: Maria Teresa Quirino. São Paulo: Cultrix, 2005.

_____. **Segredos do aikido**: os ensinamentos secretos do aikido segundo o seu fundador Morihei Ueshiba. Tradução: Euclides Luiz Calloni. 2ªed. São Paulo: Pensamento, 2001.

SUNADOMARI, Kanshu. **A iluminação através do aikido**. Tradução: Wagner Bull. São Paulo: Pensamento, 2006.

SUZUKI, Daisetz T. **Introdução ao zen-budismo**. São Paulo: Pensamento, 2003.

UESHIBA, Morihei. **Budo**: ensinamentos do fundador do aikido. Tradução: Paulo C. De Proença. 3ªed. São Paulo: Cultrix, 2006.

UESHIBA, K. Introdução. In: UESHIBA, Morihei. **Budo**: ensinamentos do fundador do aikido. Tradução: Paulo C. De Proença. 3ªed. São Paulo: Cultrix, 2006.

UNIÃO SUL- AMERICANA DE AIKIDO KAWAI SHIHAN. Disponível em <<http://www.aikidokawai.com.br/kawai.htm>>. Acesso em 21 jun. 2009 as 12hs.

O JIU-JITSU E AÇÕES EXTENSIONISTAS NA UFSCar: UM RELATO DE CASO

Bruna Noemi Ribeiro – PPGEEs/UFSCar

Selva Maria Guimarães Barreto – DEFMH/UFSCar

RESUMO

O jiu-jitsu é uma arte marcial milenar originada na Índia e desenvolvida no Brasil pela família Gracie. Caracterizado como uma luta corporal de solo que utiliza alavancas biomecânicas de forma natural, possibilita a realização das técnicas de luta com o mínimo de força física. Visando democratizar o jiu-jitsu na comunidade universitária, foi iniciado em 2007 o projeto de extensão de jiu-jitsu na UFSCar. Assim, este estudo objetivou elucidar aspectos básicos do jiu-jitsu e suas contribuições no processo dialético da teoria-prática e agente eficaz na efetivação do compromisso social e acadêmico da universidade via estruturação e relato de um projeto de extensão na UFSCar. O projeto vigora até hoje por atender aos critérios estabelecidos pelas Normas de Atividades de Extensão da UFSCar, que dentre outros, sugere a participação permanente de alunos e a eficácia das atividades realizadas no ano por meio de análise dos relatórios anuais emitidos à Câmara de Extensão da UFSCar.

Palavras-chave: Jiu-Jitsu, Educação Física, Projeto de Extensão.

Introdução

O jiu-jitsu, (do idioma japonês “arte/técnica suave”) fundamenta sua filosofia no desenvolvimento de técnicas de luta em oposição à força física, isto é, na apropriação da força do adversário de modo a utilizá-la contra ele mesmo (IDE; PADILHA, 2005; SOUZA, SILVA; CAMÕES, 2005; FRANCHINI, TAKITO; PEREIRA, 2003).

Considerado atualmente como uma das mais completas artes marciais, seus praticantes se vestem com o *kimono* e realizam suas técnicas de projeção – *quedas* (todo ou qualquer desequilíbrio do adversário, sendo este projetado ao solo de costas e lado); *raspagens* (quando o lutador que estiver por baixo – de costas no chão, com o adversário dentro de sua guarda – dentro de suas pernas ou com uma das pernas presas, consegue ir para cima do adversário, invertendo a posição, isto é, desequilibrando-o para cima, para o lado ou para trás); *neutralização e imobilização* (posições que visam anular os movimentos do adversário); *chaves, torções de*

articulações e estrangulamentos (técnicas específicas de finalização, ou seja, desistência do adversário), nos treinamentos ou em competições, em uma área denominada *tatame*¹.

Caracterizado principalmente como uma luta de chão, utiliza o sistema de alavancas e vetores biomecânicos humanos de modo a deslocar ou imobilizar o adversário empregando a distribuição do próprio peso corporal sob seus pontos de equilíbrio de forma a minimizar o uso da força, apresenta como finalidade principal provocar a desistência do oponente – sinalizada verbalmente ou com três toques com a palma da mão em seu adversário ou no tatame ou, quando as mãos-braços estiverem presos, com os pés.

A luta exige concentração e estratégia para tomar as decisões sobre o melhor momento para realizar determinado golpe, uma vez que se trata de uma prática que exige um constante estudo sobre os movimentos do próprio lutador e do oponente de luta sendo, por isso, denominada de “xadrez do corpo humano” (SILVA; MEDEIROS; GOMES, 2005).

Apesar de já ser praticado em todo o país e no mundo, o jiu-jitsu assim como as artes marciais como um todo, merece uma maior atenção por parte da comunidade científica, haja vista os escassos estudos acerca desta arte marcial e que se resumem à determinação dos atributos fisiológicos e antropométricos dos atletas praticantes (MOREIRA et al., 2001; 2003).

Associada a esta realidade,

a universidade que se caracteriza por ser um espaço de produção de conhecimento e disseminação de saberes, que deveria ser, por essência, democrática na relação com estes saberes, tem justamente um funcionamento e uma cultura institucional autoritária no que tange a esta questão da dissociação entre o pensar e o executar (OLIVEIRA, 2004. p.49).

Na tentativa de suprir de forma parcial esta lacuna foi estruturado um Projeto de Extensão vinculado ao Projeto de Treinamento Desportivo: Equipes, que objetivou aplicar, (re)construir e discutir os saberes científicos e socialmente vivenciados com relação ao jiu-jitsu,

¹ O tatame geralmente é construído por um conjunto de placas feitas de palha de arroz, revestidas de uma esteira de junco. Também pode ser feito em material sintético, por exemplo, o E. V. A, sendo este mais utilizado atualmente (LAGE, GONÇALVES JUNIOR & NAGAMINE, 2008).

além de democratizar sua prática como uma opção gratuita de vivência motora e de lazer à comunidade universitária da UFSCar, composta por servidores, funcionários e alunos.

Objetivo

Este artigo tem por objetivo desvelar e otimizar as relações e os conhecimentos produzidos e assimilados pela universidade e sociedade, no tocante à vivência do jiu-jitsu, por meio do Projeto de Treinamento Desportivo: Equipes – Jiu-Jitsu, realizado na UFSCar a partir do início de 2007 até a presente data.

Para tanto, discorreremos sobre a origem desta arte marcial até os dias atuais, além de relatar o projeto de extensão que pretende proporcionar a prática do jiu-jitsu como uma possibilidade de vivência motora na UFSCar, além de consistir em iniciativa de aproximação das artes marciais, o curso e os alunos de Educação Física.

Jiu-Jitsu: da origem à atualidade

Apesar de sua denominação estar relacionada à língua japonesa, a origem do jiu-jitsu deu-se na antiga Índia, em especial com os monges que, ligados aos seus princípios religiosos, tinham no jiu-jitsu uma forma não agressiva de imobilizar ou até mesmo desarmar possíveis assaltantes que os abordavam em suas peregrinações (GRACIE, 2008). Após uma invasão na Índia por tropas chinesas o jiu-jitsu chega à China, e foi desenvolvido seguindo o objetivo da prática bélica, ou seja, os combatentes dominaram o jiu-jitsu para desarmarem seus inimigos e travarem lutas corporais. Neste momento, a vestimenta utilizada era composta por kimono curto, de mãos livres, para maior agilidade e até mesmo para o uso de espadas.

Depois da China, o jiu-jitsu chega ao Japão, no século XVII. Tratava-se de uma arte marcial ensinada aos jovens japoneses, futuros samurais, que aprendiam também esgrima, pintura, literatura, cavalaria, entre outros. Porém, em 1877 o imperador japonês Meiji impõe ao Japão a Era Moderna e decreta reabertura dos portos japoneses ao ocidente, o que traria grandes transformações na sociedade, na política e na cultura. Este processo culminou na restrição à prática do jiu-jitsu e outras artes marciais, que se tornaram pouco eficientes contra as armas de fogo. Nesse contexto, Jigoro Kano desenvolve o judô ou jiu-jitsu moderno, como era conhecido a

princípio. Embora preservasse alguns golpes do jiu-jitsu, o novo esporte enfatizava aspectos formativos e educativos, na tentativa de provocar aceitação na sociedade japonesa. O jiu-jitsu, com golpes potencialmente mais perigosos corria o risco de desaparecer (GRACIE, 2008).

Entretanto, um jovem de 18 anos chamado Misuyio Maeda, conhecido como Conde Koma, aprendeu a luta em uma escola fundada por Jigoro Kano, em Tóquio, no Japão. O lutador chega ao Brasil em 1914 para difundir o jiu-jitsu, e nesta oportunidade, Carlos Gracie com 15 anos na época, fora levado pelo seu pai para assistir uma luta de Maeda, e posteriormente, tornara-se o primeiro discípulo brasileiro do jiu-jitsu (CBJJ, 2009; GRACIE, 2008).

Carlos Gracie, morando no Rio de Janeiro em 1922, desenvolveu as técnicas aprendidas e transferiu seus conhecimentos sobre a “arte suave” para seus quatro irmãos, Oswaldo, Gastão, George e o caçula Hélio, que ensinaram seus filhos e estes aos seus netos, e assim dissipou-se esta arte marcial (GRACIE, 2008).

A vestimenta para a prática da luta passa a ser o *kimono* constituído por calça comprida e paletó (parte superior) de mangas longas e faixa amarrada na cintura, traje utilizado até hoje. Com o passar dos anos foi adotado um critério permanente de graduação dentro do jiu-jitsu, com o estabelecimento de faixas, ordenadas de maneira hierárquica conforme a evolução técnica e merecimento do praticante, são elas: branca, cinza, amarela, laranja, verde (para crianças e jovens até 15 anos) azul, roxa, marrom e preta. Após a faixa preta, existe ainda a graduação em faixa vermelha e preta e por fim a faixa vermelha, utilizada somente pelos precursores do jiu-jitsu, os irmãos Gracie já citados, segundo a Confederação Brasileira de Jiu-Jistu.

Devido ao grande número de adeptos ao jiu-jitsu no país, contingente que aumenta cada vez mais, e, principalmente à influência dos professores da família Gracie, as técnicas de jiu-jitsu foram desenvolvidas e aperfeiçoadas no Brasil. A modalidade obteve grande sucesso, visibilidade e conseqüente penetração no exterior com os atletas brasileiros utilizando suas técnicas nas competições de vale-tudo (atualmente chamado de MMA – mixed martial arts) nos Estados Unidos. Sobretudo Royce Gracie (sobrinho de Carlos Gracie, e filho de Hélio Gracie) que foi o campeão da primeira edição da maior competição internacional de MMA na atualidade: o *Ultimate Fight Championship*, também chamado de UFC, na ocasião, em 1993, disputado em Denver no estado do Colorado. Ocorreu também, grande exposição de Rickson Gracie, considerado um dos maiores lutadores da história do jiu-jitsu, em eventos japoneses de MMA como o *Pride*, contribuindo para a divulgação da arte marcial essencialmente desenvolvida no

Brasil. Esta disseminação da arte suave levou a modalidade a ser conhecida no mundo todo como “*brazilian jiu-jitsu*” ou “*Gracie jiu-jitsu*”.

Com estes avanços, o jiu-jitsu foi oficialmente reconhecido como esporte no ano de 1973, com a criação da Federação Carioca de Jiu-Jitsu (SILVA, MEDEIROS & GOMES, 2005). Atualmente, o esporte possui diversas federações estaduais, a Confederação Brasileira de Jiu-Jitsu e a Federação Internacional de Jiu-Jitsu (IBJJF), que são responsáveis pela organização dos principais eventos do calendário anual do esporte: Brasileiro de Jiu-Jitsu (CBJJ), Mundial, Pan-americano, Europeu e Asiático de Jiu-Jitsu (IBJJF).

Vale ressaltar a grande presença do jiu-jitsu nos Emirados Árabes, por intermédio do mestre brasileiro Carlos Santos, que foi nomeado responsável pelo jiu-jitsu em Abu Dhabi pelo sheikh Mohammad Bin Zayed Al Nahyan. Este, referindo-se ao jiu-jitsu como elemento importante na educação do homem, decretou obrigatoriedade da prática do esporte pelos guardas de seu exército, além do projeto de inseri-lo como matéria obrigatória no currículo de mais de 500 escolas (<<http://www.tatame.com.br/2009/06/14/TATAME-TV-Carlao-Santos-e-o-JJ-em-Abu-Dabhi>>).

Procedimentos Metodológicos

Para a elaboração deste estudo foi adotada primeiramente, a pesquisa bibliográfica, compreendida em livros, artigos e informações coletadas via *interne*, O QUE NOS FEZ PERCEBER a escassez de estudos acerca das artes marciais, sobretudo o jiu-jitsu, FATO ESTE QUE TAMBÉM NOS MOTIVOU PARA A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO. Posteriormente, foram explorados os documentos referentes aos projetos de extensão regidos pela Pró-reitoria de Extensão da UFSCar, disponíveis no *site* da mesma.

Com relação ao relato do próprio projeto de extensão de jiu-jitsu desta universidade, foi adotado o procedimento da observação e lista de frequência durante os dias de aula, e verificados os relatórios anuais das atividades realizadas em 2007 e 2008.

O Projeto de Extensão Treinamento Desportivo: Equipes – Jiu-Jitsu na UFSCar

A inserção do jiu-jitsu na UFSCar teve início em 2007, por iniciativa da primeira autora deste artigo, ainda como aluna do curso de graduação em Educação Física e praticante da modalidade há seis anos até então, constituindo uma das modalidades dispostas no Projeto de Extensão Treinamento Desportivo: Equipes.

Para que o mesmo pudesse ser viabilizado, foi estabelecida uma parceria entre o Departamento de Educação Física e o Departamento de Esportes da UFSCar de modo a difundir, socializar e gerar novos conhecimentos sobre o jiu-jitsu e a sua prática; promover a integração ensino-pesquisa e extensão; possibilitar à comunidade da UFSCar vivenciar a prática desta arte marcial e, por último, mas entendido como importantíssimo, incentivar seu estudo de maneira cientificamente embasada, já que percebemos as atividades extensionistas universitárias como um processo educacional, cultural e científico, promulgador da instrumentalização do processo dialético da teoria-prática e agente eficaz na efetivação do compromisso social da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2008).

Outro objetivo também importante foi o de estabelecer a proximidade entre as artes marciais, o curso e os alunos de Educação Física. Com a possibilidade do espaço e da própria vivência em jiu-jitsu dentro da universidade, havia um estímulo a mais para a abordagem da temática das artes marciais dentro da graduação, colaborando assim para a formação e atuação de futuros profissionais.

Além disso, a prática regular e orientada do jiu-jitsu possibilita o aprimoramento de capacidades físicas como a coordenação motora, a resistência e potência muscular, a flexibilidade, o equilíbrio, as capacidades aeróbia e anaeróbia, além d promoção do bem-estar psicológico, o aumento da autoconfiança, entre outros.

Portanto, trata-se também de uma oportunidade para a comunidade universitária da UFSCar de melhorar os aspectos da qualidade de vida que competem à esfera da saúde, já que esta deve ser compreendida com um olhar semântico polissêmico (MINAYO, HARTZ & BUSS, 2005), explicitado por Nahas (2001) como um conjunto de parâmetros individuais, sócio-culturais e ambientais que determinam as condições em que vive o ser humano.

Estruturação e continuidade do Projeto de Extensão de Jiu-Jitsu na UFSCar

O projeto de extensão de jiu-jitsu ocorre em três dias semanais, com duração de uma hora e meia cada aula. As aulas têm início com aquecimento e alongamento, seguidos pela parte principal em que são transmitidas, discutidas e vivenciadas as técnicas e movimentos específicos do jiu-jitsu, e por fim, os alunos têm a oportunidade de desempenhar as técnicas em situação de luta. Ao final de cada aula, é reservado um momento para a reflexão sobre eventuais dúvidas, como também para explicitação do parecer do professor perante a aula realizada.

Participam aproximadamente de 20 a 25 alunos por aula, entre graduandos, pós-graduandos e funcionários da UFSCar. A presença desses alunos é anotada pelo professor diariamente na ficha de frequência, com o objetivo de verificar a permanência do alunado.

Para a continuidade anual do projeto é necessário cumprir determinados critérios propostos pela Portaria GR nº 664/99 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2008) que dispõe sobre as Normas de Atividades de Extensão e avaliados por meio de relatórios anuais encaminhados para a Câmara de Extensão da UFSCar, dentre outros estão: possíveis problemas ocorridos durante o período de atividades, a eficácia realizada, os custos dessas atividades e a população atingida – conforme já explicitado. Por respeitar e atingir estes critérios de maneira satisfatória, o projeto de extensão de jiu-jitsu vigora até hoje na UFSCar e inclui atividades extras, como o intercâmbio entre atletas e professores de jiu-jitsu convidados a compartilhar seus conhecimentos e vivências na arte marcial com os alunos do projeto.

Além de constituir um espaço de convivência e troca de saberes (entre pessoas de diversos cursos, áreas, idades, experiência cultural, entre outros), prática de atividade motora e intervenção científica, os alunos do projeto de jiu-jitsu demonstram interesse em evoluir tecnicamente dentro do esporte e inclusive em participar de competições. Como foi o caso em junho de 2007, em que foi organizada pela precursora deste projeto, a I Copa UFSCar de Jiu-Jitsu, com a participação de mais de 100 atletas de diversas cidades da região de São Carlos, além dos próprios alunos do projeto. Outra oportunidade foi a participação destes, com apoio do Departamento de Esportes da UFSCar, no Grand Prix de Jiu-Jitsu de Bebedouro, em novembro de 2008. O intuito da participação em tais eventos é oferecer a diversificação e troca de informações, técnicas e experiências em relação ao jiu-jitsu, no contato com praticantes de outras cidades e universidades.

Observamos que estas iniciativas geraram bons resultados, não só em termos competitivos, mas também termos de assiduidade dos alunos no projeto e na evolução técnica dentro da modalidade, haja vista, a graduação à faixa azul no início de 2009 de dois alunos, que tiveram o primeiro acesso ao jiu-jitsu por meio do projeto de extensão proporcionado pela universidade.

Considerações Finais

Mediante o exposto e o vivenciado, entendemos que a oportunidade dada à comunidade universitária da prática do jiu-jitsu dentro da própria UFSCar consiste em um avanço acadêmico e principalmente social por parte dos colaboradores deste projeto. Desta forma, acreditamos no sucesso do Projeto de Extensão Modalidades Desportivas: Equipes – Jiu-Jitsu, no tocante ao alcance dos objetivos propostos, já que percebemos e defendemos a cultura universitária de uma ação extensionista como um processo que se articula ao ensino e que promove a relação cada vez mais significativa e integradora entre universidade e sociedade.

No que tange especificamente à modalidade, podemos inferir que os resultados nos levam a um entendimento positivo da prática, uma vez que obtivemos participação efetiva dos alunos e regularidade no número de adeptos ao jiu-jitsu desde o início do projeto de extensão aqui relatado. Com a observação de avanços técnicos da arte marcial por parte dos alunos, foi concedida graduação à dois alunos, o que demonstra efetividade no processo ensino-aprendizagem nas aulas de jiu-jitsu.

De modo semelhante, podemos verificar uma evolução no tocante à pesquisa, haja vista as possibilidades agora vivenciadas: apresentação do trabalho em congressos científicos e discussões acadêmicas. Todavia, é importante registrar o incentivo e a necessidade de mais pesquisas no âmbito das artes marciais como um todo, já que estas ainda são pouco exploradas cientificamente.

Referências

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU-JITSU. **Histórico do Jiu-Jitsu**. Disponível em: <<http://www.cbjj.com.br>>. Acesso em: 2 de maio de 2009.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU-JITSU. **Sistemas de Graduação**. Disponível em: <<http://www.cbjj.com.br>>. Acesso em: 18 de agosto de 2009.

FRANCHINI, E.; TAKITO, M.Y.; PEREIRA, J.N.C. Frequência cardíaca e força de preensão manual durante a luta de jiu-jitsu. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 9, n.65, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 2 maio de 2009.

GRACIE, R. **Carlos Gracie: o criador de uma dinastia**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

IDE, B.N.; PADILHA, D.A. Possíveis lesões decorrentes da aplicação das técnicas do jiu-jitsu desportivo. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n.83, 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 2 de maio de 2009.

INTERNATION BRAZILIAN JIU-JITSU FEDERATION. Calendário. Disponível em: <<http://www.ibjjf.com.br>>. Acesso em: 18 de agosto de 2009.

LAGE, V.; GONÇALVES JUNIOR, L.; NAGAMINE, K.K. Vivência em lutas: uma aproximação com a pedagogia dialógica. In. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Formação de Professores – edição internacional, 2008, Curitiba. **Anais...** . Curitiba: PUCPR, 2008, v.8, p. 11197-11209.

MINAYO, M.C.S.; HARTZ, Z.M.A.; BUSS, P.M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MOREIRA, F.C.; DUBAS, J.P.; CARVALHO, M.C.G.A.; GUEDES, D.P. Descrição das variáveis antropométricas dos praticantes de jiu-jitsu da academia Integração. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 1, (supl.), p. 180-181, 2001.

MOREIRA, S.R.; GULAK, A.; SILVA, J.U.; RONQUE, E.R.V.; SILVA, K.E.S. Correlação de variáveis antropométricas de membros superiores com a força de preensão manual em praticantes de jiu-jitsu. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 1, (supl.), p. 147-148, 2003.

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

OLIVEIRA, C. H. **ANAIS**. II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, setembro de 2004. (Arquivos em CD)

REVISTA TATAME. Disponível em: (<<http://www.tatame.com.br/2009/06/14/TATAME-TV-Carlao-Santos-e-o-JJ-em-Abu-Dabhi>>). Acesso em: 18 de agosto de 2009.

SILVA, I. A. S.; MEDEIROS, H. B. O.; GOMES, A. L. M. A composição corporal e a somatotipologia no alto rendimento do jiu-jitsu brasileiro. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, n.4, p. 289-292, 2005.

SOUZA, I.; SILVA, V. S.; CAMÕES, J. C. Flexibilidade tóraco-lombar e de quadril em atletas de jiu-jitsu. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n.82, 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 2 de maio de 2009.

UNIVERSIDADE FERAL DE SÃO CARLOS. Pró-Reitoria de Extensão. **Projetos de Extensão**. Disponível em <http://www2.ufscar/proex.br> . Acessado em 10/11/2008.

CORPO HUMANO: CONHECER E MOVIMENTAR-SE É PRECISO
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Cristiane Pereira de Souza

Escola Estadual Antonio de Oliveira Bueno Filho

Diretoria de Ensino de Araraquara

RESUMO

Observando os alunos, no aspecto específico da aula de Educação Física, é neste ambiente que encontrei uma forma de explorar a curiosidade dos alunos para ampliar o repertório motor dos mesmos, já que estes alunos estão tendo seu primeiro contato com a aula de Educação Física. Os objetivos foram que os alunos compreendessem o funcionamento do corpo humano durante a movimentação, relacionassem as partes do corpo humano com as atividades físicas e desenvolvessem a percepção corporal. Para se alcançar esses objetivos utilizei como recursos curriculares ciência do corpo humano, estafetas e brincadeiras, durante doze aulas. Ao final do processo os alunos aprenderam a compreender melhor o funcionamento do seu corpo, não só durante as aulas de Educação Física, mas durante sua movimentação.

Palavras Chave: Educação Física Escolar, Corpo Humano e Vivência Prática.

Introdução.

Lecionando há três anos na mesma escola e observando os alunos, verifiquei que os mesmos quando entram neste ambiente, tem ele como sua primeira experiência em muitos aspectos. No aspecto específico da aula de Educação Física, é neste ambiente que eles tomam contato com as mais variadas possibilidades corporais, porém muitos fazem por fazer e não conseguem conhecer os limites e capacidades do seu corpo, por falta de incentivo.

Foi neste ambiente que encontrei uma forma de explorar a curiosidade dos alunos para ampliar o repertório motor dos mesmos, sem a briga contra os “quatro esportes pilares da Educação Física” (futebol, voleibol, handebol e basquetebol). Já que estes alunos estão tendo seu primeiro contato com a aula de Educação Física e não sofrem tanta influência destes esportes para sua prática corporal (observação: os alunos de Araraquara não têm Educação Física na Educação Infantil, diferentemente de outras cidades como São Carlos e Rio Claro, onde profissionais específicos dão essa aula, proporcionando as crianças uma vivência prévia).

Também observando meus alunos, verifiquei a necessidade deles saberem explorar todas as partes do seu corpo e assim descobrir novas brincadeiras e movimentos.

Este ano com a nova proposta curricular elaborada para a Secretaria de Educação das escolas estaduais de São Paulo, as séries iniciais do ensino fundamental (primeiras e segundas séries), não têm em seu currículo aula de ciências. Com isso, achei importante englobar ao meu trabalho um pouco das aulas de ciências relacionadas ao corpo humano, para ensinar meus alunos a se conhecerem.

Estes alunos são crianças da periferia de Araraquara, porém a multiplicidade de aspectos sociais é enorme. Muitos estão antenados e ao invés de brincar com os colegas, ficam em casa usando como momento de diversão o videogame, televisão e computador; com isso, verifiquei que a vivência corporal é escassa e restrita, não conseguindo realizar muitos movimentos que deveriam ser de fácil realização para essa faixa etária. Outros estão fora desta realidade proporcionada pela multimídia já que às vezes mal tem o que comer em casa, se utilizando das brincadeiras como única diversão; com isso, a sua vivência corporal é rica. A troca de experiências entre os alunos veio a somar para o conhecimento corporal de todos.

Os pais muitas vezes estão ocupados com seus trabalhos, ou presos, tendo assim o responsável por essa criança avós e tios. Geralmente as famílias são numerosas, com pouca escolaridade e o tempo disponível para essas crianças é pouco. Mas mesmo assim tentei aproximá-los do meu trabalho com atividades simples, como perguntas dadas aos alunos como tarefa ou pequenas ajudas na construção de um material para brincadeira ou de registro de atividade. Consegui obter o apoio mesmo que inconsciente de muitos pais.

A comunidade escolar e do bairro, com seus projetos de atividade física proporcionou a possibilidade de incentivar os alunos a continuarem a conhecerem novas práticas corporais. Projetos como de natação, futsal e tênis de mesa oferecido pela prefeitura para a comunidade e ballet, break, jogos e brincadeiras oferecidos pela escola da família aos finais de semana na própria escola onde eles estudam e na escola do bairro vizinho.

Existe um plano mensal (objetivos) das professoras de Educação Física da escola, assim como das outras professoras chamadas de professoras de “classe”, que engloba o plano de curso e faz parte do projeto de gestão da escola. Todos os anos este plano mensal é renovado, porém ao segui-lo cada professora tem autonomia para escolher as atividades desde que consiga atingir os objetivos ao longo do ano. Então esta experiência não foi obtida de um projeto a parte, mas sim foi criado um projeto para os objetivos que já eram existentes. Este projeto reuniu o conhecimento obtido nos anos anteriores e tentou trazer novas formas para se atingir os mesmos objetivos, se articulando desta forma perfeitamente com a proposta pedagógica da escola.

Além disso, a equipe gestora estava sabendo sobre o desenvolvimento do projeto assim como os pais dos respectivos alunos. Ambos autorizaram a realização da pesquisa desde que os nomes e as crianças não fossem expostas diretamente, por isso, falaremos das atividades e resultados em seu geral e se necessário criando nomes fictícios a seus participantes.

Objetivo.

- Compreender o funcionamento do corpo humano durante a movimentação.
- Relacionar as partes do corpo humano com as atividades físicas.
- Desenvolver a percepção corporal.

Recursos curriculares.

- Ciência do corpo humano.
- Estafetas.
- Brincadeiras.

Metodologia.

Quando falamos de uma metodologia científica deveríamos pensar em autores que criaram tais para facilitar o desenvolvimento de uma pesquisa. Porém neste caso, não foi um projeto de pesquisa que obteve resultados quantitativos para serem mencionados e avaliados, caracterizando assim uma pesquisa-ação (onde é feito um levantamento prévio, um projeto com a ajuda da comunidade escolar envolvida, a prática efetiva deste projeto e a obtenção de resultados). Ao contrário disso, poderíamos chamar de intervenção- pesquisa , pois a ação do pesquisador implica em transformações dos participantes envolvidos e das práticas estabelecidas.

Participantes da proposta.

Ao todo participaram desta proposta de trabalho ou poderíamos também chamar de projeto, cinco classes de primeira série do ensino fundamental (o que corresponde hoje ao segundo ano do ensino fundamental). Numa somatória de 162 alunos com a faixa etária de seis e sete anos de idade.

Tempo estimado.

O tempo estipulado para o desenvolvimento do projeto correspondeu a 12 aulas que no calendário normal corresponde a um mês e meio, já que são apenas duas aulas de Educação Física por semana. Porém no calendário escolar isso correspondeu à metade de um bimestre, ou seja, 12,5% dos dias dos 200 dias letivos totais do ano.

Recursos didáticos.

Como algumas escolas estaduais ainda não contam com recursos materiais a disposição dos professores, cabe ao mesmo utilizar sua criatividade para tornar a aula o mais interessante e divertida a seus alunos. Então foram utilizados: bolinhas de tênis, molas malucas, bolas variadas (basquetebol, voleibol, de plástico, de meia), jornal, papelão, garrafas pet de 2,5 litros, bexigas, texto informativo sobre o corpo humano, folhas mimeografadas ou fotocopiadas, giz, papel cartão, rádio, música dos dedinhos, música soco-soco bate- bate e música cabeça, ombro, joelho e pé.

Atividades Desenvolvidas - Passo-a-passo:

Observação: Todas as atividades que se seguem possuem um alongamento no início da aula.

Primeira aula:

Problematização: Inicialmente é apresentado ao aluno o novo conteúdo que iremos trabalhar dali em diante. O conteúdo é Corpo Humano: conhecer e movimentar-se é preciso! Os alunos são indagados a responder sobre o que será que iremos trabalhar as próximas aulas. Perguntas sugeridas: O que é corpo humano para ele? Todas as partes do seu corpo se movimentam? Será que podemos brincar com todas as partes do nosso corpo?

Atividade Prática: *Sombra.* Os alunos com um pedaço de giz e em duplas desenharam o corpo do colega no chão da quadra, para isso, o colega irá se deitar e ele irá contornar o corpo do colega com o giz, depois o colega irá fazer o mesmo com ele. Quando todos já tiverem o contorno do seu corpo, cada um no seu irá fazer um x nas partes do corpo que se movimenta. Ao término irão observar os dos colegas.

Reflexão: A professora explica que o que permite nosso corpo se movimentar, são os ossos, músculos e articulações. Também explica que não nos dobramos porque não somos papel e nem nos esticamos porque não somos elásticos. Assim o aluno começa a descobrir como surge o movimento em nosso corpo.

Registro: Anotar o conhecimento prévio dos alunos.

Observação: Devido aos alunos estarem se alfabetizando e ainda apresentarem certa descoordenação com as mãos um ênfase nesta parte do corpo foi dada nas aulas seguintes.

Segunda aula:

Problematização: As mãos se movimentam? Para que as mãos servem? Podemos brincar com as mãos?

Atividade prática: *Estafeta com bolina de tênis.* Os alunos serão separados em dez grupos, dispostos em colunas. Cada grupo receberá uma bolinha de tênis, deverá fazer o movimento pedido até o final da quadra, retornar e entregar ao colega que realizará o mesmo movimento. Movimentos: jogar a bolinha para cima com uma das mãos, realizar o movimento anterior com a outra mão, equilibrar a bolinha não mão sem prender ela com os dedos, jogar a bolinha de uma mão para a outra.

Reflexão: Qual das atividades foi a mais difícil? Por quê?

Tarefa: Em casa procurar fazer uma bolinha com papel ou outro material e treinar os movimentos realizados em casa.

Registro: Anotar qual foi o movimento mais difícil dos alunos. E assim trabalhar este movimento na aula seguinte.

Terceira aula:

Problematização: Fizeram a tarefa? Quais materiais utilizaram? Os pais ajudaram? Como na aula anterior a maior dificuldade foi jogar a bolinha de uma mão para a outra, alguém sabe o por quê?

Atividade prática: *Estafeta com mola maluca.* Os alunos serão separados em seis grupos, dispostos em colunas. Cada grupo receberá uma mola maluca, deverá andar jogando ela de uma mão para outra, até o final da quadra, retornar e entregar ao colega.

Reflexão: Foi mais fácil como a mola maluca do que com a bolinha de tênis? Alguém sabe o por quê? Explicar que existe diferença entre os membros assim como com as mãos também temos com os pés e chamamos isso de dominância.

Registro: Anotar quais foram os materiais e soluções encontradas pelos alunos para realizarem as tarefas.

Quarta aula:

Problematização: Para movimentar e brincar com as mãos precisamos de algum material?

Atividade prática: *Brincadeira soco-soco bate- bate.* Os alunos em duplas irão realizar a brincadeira soco-soco bate- bate primeiro aprenderão a música, depois os movimentos, após realizaram sem a musica e em seguida com a música. Os alunos depois de realizarem esta brincadeira irão criar novas possibilidades de movimentos lembrando outras brincadeiras musicadas com as mãos, ou inventando uma nova.

Reflexão: Quais os movimentos vocês tiveram que fazer com as mãos para poderem brincar?

Registro: Anotar as musiquetas que os alunos lembraram.

Tarefa: descobrir o nome dos dedos?

Quinta aula:

Problematização: Alguém descobriu o nome dos dedos? E para que os dedos servem? Dá para brincar com eles?

Atividade prática: *Atividade teórica: mão nome dos dedos.* Cada aluno irá receber uma folha contendo o desenho de uma mão e nome dos dedos, ele deverá contornar sua mão no espaço na folha e escrever agora no contorno de sua mão o nome dos dedos.

Reflexão: Ao final da atividade dos alunos para refletir a atividade, irão ouvir a música dos dedinhos.

Registro: Atividades dos próprios alunos.

Sexta aula:

Problematização: Se subirmos logo após as mãos encontrará o que? E para que servem os braços? Podemos brincar só com os braços?

Atividade prática: *Estafeta com bola de basquetebol e voleibol.* Os alunos serão separados em seis grupos, dispostos em colunas. Cada grupo receberá uma bola, deverá fazer o movimento pedido até o final do espaço, retornar e entregar ao colega que realizará o mesmo movimento. Movimentos: quicar a bola bem pertinho do chão, quicar na altura da cintura, jogar para cima, tacar na parede e pegar de volta, girar em torno do corpo.

Reflexão: Os braços são importantes, pois com eles carregamos várias coisas, e realizamos muitos movimentos, porém também necessitamos do auxílio da mão para poder realizar os movimentos, caso contrário nossos movimentos estariam restritos aos cotovelos e ombros. Quais brincadeiras e jogos precisaram utilizar os braços e as mãos?

Registro: Anotar as brincadeiras citas pelos alunos.

Sétima aula:

Problematização: Depois dos braços e deixando a cabeças para depois, qual a parte do corpo que vem a seguir? Por que o tronco é tão importante de devemos tomar muito cuidado com ele? Explicar que no tronco existem vários órgãos como o coração, os pulmões, o estomago, os rins, o fígado, os intestinos e a coluna vertebral.

Atividade prática: *Estafeta corrida com jornal.* Os alunos serão separados em 10 grupos, dispostos em colunas. Cada grupo receberá uma folha de jornal. O primeiro aluno ao sinal da professora deverá correr até o limite determinado, segurando o jornal apenas com o tronco e voltar da mesma forma, os outros alunos irão repetir o que foi feito. *Exercício com o tronco.* Os alunos serão dispostos todos sentados encostados em uma parede, primeiro: deverão levantar se colocar as mãos no chão e com as costas na parede. Segundo deverão dar um passo para frente e tentar encostar as mãos por cima dos ombros na parede, logo após deverão aumentar a distancia. Por último realizaram um exercício de compensação para a coluna vertebral.

Reflexão: Por que a coluna vertebral é tão importante para o nosso movimento? Explicar o essa importância e fazê-los refletir sobre os movimentos perigosos que eles realizam.

Registro: Anotar as duvidas dos alunos.

Oitava aula:

Problematização: Logo abaixo tronco o temos? Vocês sabem o verdadeiro nome da batata da perna? Explicar o a perna tem várias divisões, que é composta por músculos muito fortes.

Atividade prática: *Estafeta corrida do duende.* Os alunos serão separados em 10 grupos, dispostos em colunas. O primeiro da coluna deverá correr abaixadinho como se fosse um duende pequenino, chegar ao limite do espaço determinado e voltar, os seguintes farão o mesmo. *Estafeta corrida do papelão.* Os alunos serão separados em 10 grupos, dispostos em colunas. Cada grupo receberá dois pedaços de papelão, para realizar o seguinte movimento:

deverá colocar os dois pés em um pedaço e outro pedaço na frente, dar um passo e pisar com os dois pés no outro, e ir andando até o final do espaço desta maneira. Não pode pular, tem que caminhar

Reflexão: Que brincadeiras e jogos podemos realizar com as pernas? Mas será que é só com elas? Alguém sentiu dor nas pernas? Sabem por quê? Alguém sentiu câibra? Vocês sabem o que é isso?

Registro: Anotar as maneiras encontradas pelos alunos para se locomover durante a brincadeira.

Nona aula:

Problematização: O que nos sustenta? Com o que andamos? Quais são as partes que os pés são divididos? Explicar que assim como as mãos os pés são importantes por auxiliarem as pernas a realizarem movimentos, também pode ser um melhor do que o outro devido à dominância. Além disso, nossos dedos dos pés são menores e com menos movimentação do que os das mãos, explicar que como isso ocorre.

Atividade prática: *Estafeta chute no alvo.* Os alunos serão divididos em seis grupos, dispostos em coluna. Cada coluna receberá uma bola e terá uma garrafa pet para tentar derrubar. Ganhará a equipe que mais derrubar a garrafa. Os alunos deverão chutar da seguinte forma: pé direito, pé esquerdo, ponta do pé, parte medial e parte lateral do pé.

Reflexão: Que brincadeiras e jogos podemos realizar com os pés? Será que os pés podem substituir as mãos?

Registro: Anotar as brincadeiras citadas pelos alunos.

Décima aula:

Problematização: Ops e a cabeça? Ela é importante por quê? Ela se movimenta? Como? Explicar que o resto possui muitos músculos que permitem realizarmos diversos movimentos, além disso, a cabeça só se movimenta com o auxílio do pescoço. Explicar a importância e o motivo de osso da cabeça ser tão duro.

Atividade prática: *Ginástica facial.* Individualmente os alunos deverão realizar uma sequência de expressões faciais: sorrir, ficar triste, assustado, zangado, bravo, com medo, tentar mexer o nariz, a testa, sobrancelha. *Cabeçada.* Cada aluno receberá uma bexiga e deverá tentar: equilibra a bexiga com a cabeça, dar cabeçadas com a testa, com o centro da cabeça e equilibrar na nuca.

Reflexão: Será que podemos brincar de outra forma com a cabeça? Explicar que todos os movimentos voluntários que fazemos como brincar são diretamente efetuados pelo “movimento” do cérebro, e que assim podemos brincar com ele utilizando jogos de raciocínio.

Registro: Anotar as respostas dos alunos para a pergunta da reflexão.

Décima primeira aula:

Problematização: Agora que já aprendemos e movimentamos todas as partes do corpo, vamos escrever os nomes. Será que vocês lembram?

Atividade prática: *Atividade teórica: Corpo Inteiro.* Cada aluno irá receber uma folha contendo o desenho do corpo com setas nas principais partes do corpo, eles deverão escrever o nome daquela parte respectivamente.

Reflexão: Para terminar a aula e após terem entreguem a atividade, irão dançar a musica cabeça, ombro, joelho e pé.

Registro: Atividades dos próprios alunos.

Tarefa: Recortar e trazer para a próxima aula imagens figuras que mostrem brincadeiras ou jogos movimentando as várias partes do corpo.

Décima segunda aula:

Problematização: Existe alguma duvida sobre o corpo humano?

Atividade prática: *Atividade teórica: Relacionar a parte do corpo com as atividades físicas.* Os alunos receberam uma folha. Eu desenharei na lousa as partes do corpo, eles deverão escrever o nome e desenhar uma atividade física.

Reflexão: Confecção de um painel com as imagens trazidas pelos alunos.

Registro: Atividades dos próprios alunos.

Resultados e Análise.

Os resultados obtidos fazem parte de um processo de aprendizagem dos alunos no decorrer das 12 aulas oferecidas aos mesmos durante a realização do projeto. Por isso, será descrito em seu total e não por aula.

As aulas tiveram como intenção ensinar os nomes das partes de corpo e relacionar essas partes com movimentações possíveis de serem desenvolvidas por elas. Para isso, os alunos tiveram que conhecer suas articulações e limites das mesmas para não ocasionar lesões.

Algumas partes do corpo os alunos conhecem os nomes populares dados as mesmas como: os dedos (seu mindinho, seu vizinho, pai de todos, fura bolo e mata piolho), batata da perna, sovaco, bumbum. Além de não conhecerem a denominação de membros superiores e suas divisões em ombro, braço, antebraço, pulso, mão e dedos. Membros inferiores e suas divisões, glúteo, coxa, panturrilha, tornozelo, pé e dedos. Tronco que é constituído pelo abdômen e peito, além dos órgãos vitais e da coluna vertebral. Pescoço e cabeça.

O conhecimento das articulações e movimentações possíveis foi nitidamente vista nos alunos, além da compreensão de que não dobramos e sim flexionamos, pois não somos papel. Assim como não esticamos e sim estendemos, pois não somos elásticos.

A vivência prática das atividades relacionadas às partes do corpo proporcionou que os alunos se acostumassem e lembrassem-se dos nomes destas partes, pois por meio de uma junção de brincadeira e parte do corpo, houve uma facilitação na aprendizagem de sua localização, nome correto e função.

Considerações Finais.

Processo de aprendizagem dos alunos.

Os alunos aprenderam a compreender melhor o funcionamento do seu corpo, não só durante as aulas de Educação Física, mas durante sua movimentação. Desenvolveram uma percepção corporal e uma visão crítica sobre certos movimentos que podem prejudicar sua saúde. Conseguem agora relacionar partes do corpo humano com alguma atividade física, sabendo que as partes trabalham conjuntamente para realizarem os movimentos, necessitando assim do auxílio uma das outras.

Para avaliar isso o processo de avaliação foi feito durante todas as aulas com perguntas e observação das ações dos alunos que foram anotadas por mim. Além disso, ao final deste projeto os alunos tiveram que relacionar as partes do corpo com alguma atividade física de forma teórica e confeccionar um painel sobre corpo humano, movimento e atividade física.

Trabalho pedagógico.

Meu desempenho durante o projeto foi bom, consegui alcançar meus objetivos, ampliar meus conhecimentos de como ensinar meus alunos, consegui obter um registro das atividades propostas o que é difícil dando aula para muitas salas.

As mudanças que efetuará seriam com relação ao tempo do projeto e a série destinada. Como sou professora efetiva e a única a lecionar no período da tarde, posso acompanhar os alunos por quatro anos. Assim o tempo deste projeto poderia se estender pelo período letivo total da primeira série aprofundando-se em cada parte do corpo e proporcionando as mais variadas vivências corporais. Sendo assim quando os mesmos chegarem a segunda série estarão mais preparados para outras temáticas de vivências corporais.

Referências Bibliográfica.

Atlas de anatomia humana- o corpo humano desvendado. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2000.

DARIDO, S. C. ; RANGEL, I. C. A. (coord.) Educação Física no Ensino Superior. Educação Física na Escola- Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

Livro de ciência – Projeto pitangua. 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Editora Moderna, 2005.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª série): Educação Física/ Secretaria de ensino Fundamental. Brasília. MEC/ SEF, 1997.

ROCHA, M. L. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa- intervenção em movimento. **Revista Psico.** Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n.2, p. 169-174, maio/ago.2006.

SANTANA, E.; BALESTRI, R. **Livro de Ciências** – Coleção Conhecer e crescer. 1ª. São Paulo: Editora Escala Educacional, 2005.

TISI, L. **Educação Física e a alfabetização.** São Paulo: Sprint, 2004.

JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROCESSOS EDUCATIVOS INTER-ÉTNICOS

Fabiano Maranhão (SESC/Araraquara)
Luiz Gonçalves Junior (DEFMH e PPGE/UFSCar)

RESUMO

O presente artigo é resultado de um trabalho cujo objetivo foi realizar um levantamento e vivenciar práticas corporais de matriz africana que contribuam para o desenvolvimento de processos educativos inter-étnicos. Assim, a partir de literaturas sobre as desiguais relações inter-étnicas no Brasil e a Lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, intervenções foram realizadas em uma escola estadual localizada na cidade de São Carlos com jogos de origem africana, vivenciados com crianças do 3º ano. Construímos inspirados na metodologia fenomenológica, os seguintes resultados: fortalecimento da auto-estima, mudança na percepção de África e consequentemente de seus descendentes auxiliando na construção dos processos identitários.

Palavras chave: Processos Educativos; Jogos Africanos; Educação Física Escolar.

Introdução

Primeiro se estigmatiza o grupo que se quer discriminar e depois tira-se proveito dessa estigmatização, ou seja, constitui-se primeiramente a ideologia da inferioridade natural dos negros e depois se legitimou a instituição escravocrata (BERND, apud ABRAMOWICZ et al, 2006, p.57)

Diante tamanhas desigualdades sociais e discriminações raciais existentes no Brasil e, em particular, do reflexo destas no contexto da escola e das aulas de educação física resolvemos realizar este estudo.

A pesquisa se desenvolve no sentido de apoiar práticas anti-racistas que auxiliem o trabalho de educadores e educadoras no seu dia-a-dia escolar, em específico professores(as) de Educação Física. Salientamos que tal esforço é recomendado pelo parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004).

Entendemos haver, no âmbito da Educação Física e da cultura corporal, poucas produções que reconhecem, enaltecem, valorizam e, de certa forma, contribuam para uma educação anti-racista. Mesmo a prática corporal (de raiz africana) mais conhecida como a capoeira, raramente é desenvolvida como conteúdo da Educação Física Escolar e, mesmo quando isto ocorre, dificilmente vai além da repetição de movimentos

descontextualizados, ou seja, apresentando e valorizando sua relação com a cultura em que foi gerada.

Desse modo, nosso objetivo constituiu em realizar um levantamento sobre práticas corporais de origem ou descendência africana (sobretudo jogos e brincadeiras) e vivenciassem de maneira que contribuíssem para o desenvolvimento positivo de processos educativos inter-étnicos

Os elementos e/ou conteúdos levantados foram trabalhados e vivenciados com um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental através de jogos, brincadeiras, danças, cantos e contos africanos e afro-brasileiros.

Negro e Educação no Brasil

Atualmente os negros (compostos por pardos e pretos) representam 45% da população brasileira, e este índice torna o Brasil o país não-africano com a maior população negra do mundo e o segundo maior se considerando todo o globo terrestre, possuindo um número menor somente em relação a Nigéria (BRASIL, 2004). No entanto, segundo Oliveira (2004) a maior parte desses indivíduos permanece ocupando a base da pirâmide social, sobrevivendo nas condições mais adversas, com poucas chances de realizar seus projetos de ascensão social, escolarização, moradia, trabalho.

Durante muitas décadas perpetuando até hoje, tem-se a idéia de que as profundas desigualdades entre negros e brancos no período pós-abolicionista são resquícios de uma nova ordem social que se configura numa sociedade competitiva e de classes. Essa corrente influenciou marcadamente o pensamento educacional brasileiro que, ao reconhecer a concentração maciça do alunado negro nas camadas mais pobres da população, tende a identificar as dificuldades interpostas à escolaridade da população negra com os problemas enfrentados pela pobreza, não considerando a especificidade do pertencimento racial.

Desde os primórdios da educação formal brasileira no período pós-abolicionista, há uma educação diferenciada entre ricos e pobres e/ou brancos e negros. Segundo Cavalleiro (2000) o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas dos negros em relação aos brancos (diferença de classe) contribui para abalar o consenso sobre o caráter democrático das relações étnicas e sobre a inexistência de racismo em nossa sociedade. Devido ao

holocausto, a questão racial ganha espaço para discussão, na década de 1950 ampliou-se então a discussão em solo brasileiro.

Neste período Florestan Fernandes, Roger Bastide entre outros pesquisadores da área de Ciências Sociais desenvolveram projetos de estudo, financiado pela Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), propiciando uma guinada nas discussões sobre relações raciais.

É obvio que o preconceito racial constituiu uma das modalidades do fenômeno considerado, aquele em que as *diferenças raciais* reais ou imaginárias, representadas etnocêntricamente, se tornam as fontes ou os canais de seleção dos atributos imputativos estereotipáveis. Ele já foi definido sociologicamente como “um mecanismo de consciência grupal, que atua reflexiva e automaticamente a resposta a seus próprios estímulos”.

Nesse sentido, parece que o preconceito racial tende a desenvolver-se como conseqüência natural do contato intermitente ou contínuo de pessoas ou grupos pertencentes a “raças” diversas. (FERNANDES; BASTIDE, 1951, p. 326 e 327).

Ainda na década de 1950, Florestan Fernandes e Roger Bastide em seus estudos, trazem apontamentos das desigualdades entre brancos e pretos.

Em conseqüência, os ressentimentos criados em algumas esferas da população branca pela abolição não chegaram a intensificar as manifestações do preconceito racial, que continua a ser exteriorizado socialmente de forma discreta e branda. E os negros não conseguiram condições sociais de vida que favorecessem a transferência dessas manifestações do preconceito racial do plano da consciência social para o da crítica ideológica. Sob o manto da igualdade jurídica e política, mantinha-se não só a desigualdade econômica e social entre brancos e pretos, mas ainda a antiga ideologia racial, com todas as ilusões que ela encobria. (FERNANDES; BASTIDE, 1951, p. 332).

Em meio estas intempéries, foi (e ainda é) muito difícil para sociedade brasileira admitir que é uma sociedade racista. Assumir isto implicaria em criação de políticas afirmativas voltadas a esta população, mas, após o regime militar (dec. 80), houve grandes publicações e denúncias de diversos grupos identitários como, por exemplo: homossexuais, mulheres, negros, classes populares, etc.

Segundo Gomes citada em Silva (1997), em seu artigo no livro “O Pensamento Negro em Educação no Brasil”, nos indica cinco contribuições importantíssimas para um pensar negro na sociedade brasileira:

1ª. Denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade;

- 2ª. Contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro com ênfase no processo de resistência negra;
- 3ª. Centralidade da cultura;
- 4ª. Consideração de que existem diferentes identidades;
- 5ª. Repensar a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnicos-raciais e níveis socioeconômicos.

As contribuições citadas foram pensadas como indicativos de ações efetivas e não meros adendos, e vem sendo significativa no processo de um novo pensar em educação na sociedade brasileira.

Para uma compreensão contextualizada do termo raça segue destaque:

se entende por raça construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determina o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p 12).

O jogo, elemento utilizado como meio neste trabalho para o auxílio nos processos educativos para desenvolvimento das relações inter-étnica, é apontado por Prista, Tembe e Edmundo (1992) como uma manifestação tão antiga quanto o próprio ser humano. A humanidade sempre jogou, e uma análise cuidadosa permite constatar que são muitas as funções do jogo, o que lhe atribui um estatuto privilegiado nos aspectos de preparação para a vida.

O jogo possui múltiplas funções, ele pode ser comunicação e interiorização de norma e conveniência, diversificação dialética de tensões e distensões comportamentais, pode ser usado para libertação ou adestramento do corpo (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992).

Para a utilização deste recurso (jogo), foi realizado um levantamento, análise e seleção de práticas corporais africanas e afro-brasileiras, as mesmas foram desenvolvidas e vivenciadas através de jogos, brincadeiras, danças, cantos e contos africanos e afro-

brasileiros com crianças do 3º. ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de São Carlos, interior de São Paulo.

Realizar o levantamento não foi uma tarefa fácil, pois no âmbito da Educação Física e da cultura corporal, existem poucas produções que enaltecem, valorizam e de certa forma contribuem para uma educação anti-racista que fuja a capoeira e dança afro. E mesmo estas duas possibilidades de trabalhos, pouco são desenvolvidas como conteúdo disciplinar nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Brasil e conseqüentemente dificilmente são desenvolvidas de modo contextualizado no âmbito no componente curricular Educação Física na Educação Básica.

O(a) negro(a) na Educação Física brasileira

A Educação Física brasileira viveu vários momentos históricos e para compreender o contexto atual, é necessário considerar sua origem e principais influências. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) no século passado, a Educação Física esteve estritamente ligada a instituições militares e à classe médica que influenciou e determinou caminhos a serem seguidos dentro da área.

Visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favorecia a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos susceptível às doenças. Além disso, havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia¹. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia um temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveria inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca. (BRASIL, 1997, p. 19)

Tal concepção de Educação Física do século XIX, reafirmada durante os séculos, influenciou impetuosamente o modo como ela é tratada e trabalhada hoje nas escolas brasileiras.

Segundo Kolyniak Filho (1998), no Brasil a Educação Física apresentou predominância de diferentes vertentes metodológicas, mas sempre em consonância com os

¹ A eugenia é uma ação que visa o melhoramento genético da raça humana, utilizando-se para tanto de esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamento consanguíneos. (BRASIL, 1997, p.19)

interesses políticos-econômicos e a respectiva ideológica dominante em cada momento histórico, e nos primórdios da Educação Física brasileira, os objetivos fundamentais relacionados com a ginástica escolar, entre 1837 e 1930, centrava-se em duas preocupações básicas: saúde e eugenia. A questão da saúde relevante pela conquista da categoria médica no período e a eugenia pelo momento histórico e político que o Brasil se encontrava, pois havia se tornado politicamente independente de Portugal, mas precisava superar problemas econômicos e *raciais*, visto que grande parte da população era constituída de negros, índios e mestiços.

Para corroborar com o pensamento citado acima, na década de 30 do séc. XX, no Brasil dentro de um contexto histórico e político mundial, com a ascensão da ideologia nazistas e fascistas, ganham força novamente as idéias que associam a eugeniação² da raça à Educação Física. O Exército com objetivos patrióticos de preparação pré-militar e de eugenia, logo ganhou lugar das concepções de objetivos higiênicos e de prevenção de doenças.

A Educação Física brasileira sofreu várias tendências e passou por vários momentos atendendo determinados interesses, os da classe dominante onde sua maioria e/ou toda era branca. Passando pela tecnicista na década de 60, “onde o ensino era visto como uma maneira de se formar mão de obra qualificada” (Brasil,1997); militarista para manutenção da ordem e do progresso década de 30/40; esportivista década de 1970, pois as “atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o milagre econômico brasileiro” entre outras correntes.

Mas o que se percebe, é que a questão racial presente no surgimento e evolução da profissão pouco e/ou praticamente nada foi discutida na evolução das correntes metodológicas que a cerca. Já, nas obras que sucedem o regime militar, apresentam perspectivas mais críticas e humanistas, porém ainda não conseguem ultrapassar a barreira das classes sociais, embora tal discussão indiretamente atinja o segmento racial.

De acordo com Fernandes e Bastide (1951) existe um “pacto”, um “acordo” simbólico que antepara a discussão.

² Ciência que se ocupa com o estudo e cultivo de condições que tendem a melhorar as qualidades físicas e morais de gerações futuras. Que visa ao melhoramento da raça. Fonte: dicionário Michaelis UOL.

Atrás da cordialidade, da intimidade e mesmo da afetividade transparente nas relações sociais dos brancos com pretos se ocultavam regras sociais, cujo reconhecimento, ainda hoje é possível. As duas regras básicas presumivelmente, estipulavam que não seria de bom tom nem a exteriorização dos sentimentos dos brancos com relação aos pretos na presença destes; nem se isto acontecesse, que os pretos revidassem...

No entanto, o objetivo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio cultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais. (BRASIL, 1997, p. 6)

Discussão esta que no âmbito das relações raciais já estão sobejamente superadas com a lei 10.639, mais uma conquista do movimento negro brasileiro. Em março de 2003, a lei 10.639/03 – MEC que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar de ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004).

Jogos Africanos e Afro-brasileiros

A primeira fase do projeto foi o período de pesquisa sobre práticas corporais africanas ou afro-descendentes (em específicos jogos e brincadeiras) para seleção e estruturação das aulas. Este período foi um período difícil, pois tive muitas dificuldades em encontrar produções que explicitassem jogos e brincadeiras africanas e/ou afro brasileiras. Essa dificuldade certamente se deu pela forma ou concepção de “educação” que os africanos possuem: a oralidade.

A tradição oral é uma manifestação da tradição cultural, e como ela encerra conjunto de significados, que se apresentam com continuidade e Constancia entre membros de um mesmo grupo étnico-racial. Encontram-se tais significados inscritos em intenções, articulados no agir e intervir no ambiente, trata-se de patrimônio ancestral intangível que sobrevive, com renovados contornos, como que ocultado, mas sempre compartilhado.(BORHEIM, 1987; BRABHA, 2001 citado em SILVA, 2003)

Mesmo com escassez de registros escritos, através de contatos, consegui adquirir um livro denominado “Jogos de Moçambique” de Prista, Tembe e Edmundo (1992), um material produzido em Portugal, porém contemplado com jogos de Moçambique (país africano). Este livro foi o que subsidiou grande parte do trabalho, dos seis jogos realizados neste trabalho, cinco foram apoiados em jogos deste livro (Jogos de Moçambique), e um foi uma adaptação minha sob um jogo popular existente no Brasil. Foi utilizado também um conto do folclore africano e brincadeiras de expressão corporal.

Os jogos na cultura africana como também em outras culturas, possuem algumas particularidades em relação a gênero, idade e numero de participantes. Para esta pesquisa, os jogos (quando necessário) foram adaptados para o nosso contexto social e histórico. Alguns jogos que na cultura africana são praticados somente por meninas foram re-significados e vivenciados por meninos e meninas.

Procedimentos Metodológicos

Depois de pré-estruturado, o projeto foi apresentado à direção, coordenação e professores(as) da escola onde foi desenvolvido e vivenciado o projeto. Juntamente ao projeto, foi apresentada a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar de ensino fundamental, e médio e do Parecer 003/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana.

A direção, coordenação e professora de Educação Física da escola autorizaram a realização da intervenção e pesquisa, bem como as crianças do 3º. Ano e seus responsáveis, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados, com o compromisso de não divulgação dos nomes dos participantes e da escola, seguindo também demais preceitos éticos.

Foram utilizadas dez aulas durante um trimestre letivo em aulas regulares do componente curricular Educação Física de uma turma do 3º. ano, cedidas pela Professora de Educação Física e pela Diretora de Escola Estadual da cidade de São Carlos, interior do

estado de São Paulo, para apresentação, vivência e observação sistemática do cotidiano dos(as) aluno(as). Os recursos utilizados foram: lousa, vídeo, televisão, mapa mundi, mapa do continente africano, sala de aula, pátio da escola e quadras poli esportivas.

Para facilitar a pesquisa, criamos um caderno de registro que foi entregue um para cada criança. Nesse caderno de registro há um mapa do continente africano, questões a serem respondidas durante o andamento do trabalho, espaço para desenhos como forma de registro das lendas ou contos africanos apresentados, espaço para registro das práticas corporais de origem ou descendência africana (especialmente jogos) e espaço para avaliação da intervenção pelas crianças participantes.

O caderno de registro, além de um recurso pedagógico para auxiliar na construção de processos educativos inter-étnicos, foi um recurso para captação e interpretação de dados, pois o mesmo foi devolvido para o pesquisador no último dia de aula/projeto e como troca eles receberam um certificado como gratificação pela participação no projeto.

Os contatos e observações foram registrados em diário de campo (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e os dados levantados foram analisados a partir de inspiração na metodologia fenomenológica, modalidade fenômeno situado (MARTINS e BICUDO, 1989; BICUDO e ESPÓSITO, 1997; GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Construção dos Resultados

A construção dos resultados se deu por intermédio das análises dos Cadernos de Registros e Diários de Campo (instrumentos utilizados na coleta de dados). Para iniciar este tópico, evidencio o primeiro encontro do projeto de pesquisa, em uma das primeiras atividades, foi perguntado as crianças qual sua(s) descendência(s).

“Francês”, ”Italiano”, Francês”, “Português”, “Alemão”. Mas nenhuma criança disse ser descendente de africano. Ressalto que essa pesquisa foi realizada em uma escola estadual, a representação do alunado negro nessa turma era grande. Com isso, pode-se observar que há uma supervalorização do lado branco da família, todas as crianças inclusive as mestiças (filhas de negros e brancos), evidenciaram somente o lado branco, e em muitos casos, quando elas verbalizavam sua descendência européia, as crianças falavam

“que chique!”. Nesta simples atividade, foi reafirmado a necessidade de se fazer um trabalho diferenciado que contemplasse de fato a diversidade dentro escola.

Nos Cadernos de Registros, pudemos observar a representação de África no imaginário das crianças envolvidas no projeto, tais como:

É um lugar enorme cheio de árvores e flores e uma grande quantidade de animais que em alguns lugares estão extintos. Eu não sei direito se existem moradores lá e pessoas, mas deve ter algumas moradias. Marcio

Pra mim é um tipo de uma floresta onde ficam os animais. É um lugar legal e um pouco grande e um pouco deserto com uns animais tipo, canguru, onça, etc. também é um lugar bacana que fica livre pela natureza. Marcio B.

Lá é muito legal e tem bastantes brincadeiras legais, é um país, lá tem bastantes animais como girafa, leão, tigre, os animais de lá são curiosos eu adoro os animais, eu queria ir pra lá algum dia. Felício.

Pra mim África é um lugar onde as pessoas que não tem condições para comprar só um remédio e precisamos ajudá-los”. Amarília

Podemos observar, além da associação ao exótica, animalesco ou selvagem, nota-se também a recorrência de África associada a “lugar”, país e cidade.

Já ao final do projeto, a mesma questão foi levantada - O que é África pra você?

E obtivemos as seguintes respostas:

Eu achava que áfrica era um continente com muita pobreza e agora eu pensei não tem só pobreza. Tem muitas coisas bonitas e legais que a gente se diverte muito. Como as brincadeiras da África. Gabriel Nerano

É um continente com 54 países, tem pessoas animais, shopping, avião, barco, rios, balões. Onde tem brincadeiras africanas e é um país que contribuiu para a formação do Brasil. Leteca

É um lugar lindo maravilhoso, tem bastante cultura beleza, danças, animais, lugares interessantes casas restaurantes, bares, shopping. Eu aprendi algumas brincadeiras de lá. É um continente, tem bastante coisas lá. Lá tem lenda, o meu professor contou uma para a gente se chama assim, maura a menina que trabalhava muito. Eu aprendi bastante brincadeiras como a matacuzana e tem um instrumento bem legal o caxixi. Lá na África

não existem só negros, existe também brancos, o meu professor falava quando a gente terminava as brincadeiras ele falava de onde vem a brincadeira e como chama, eu adorei todas. (FELÍCIO, 2006).

Analisando a fala dessas crianças, percebemos uma quebra de paradigma importante, essas falas são de extrema relevância em uma sociedade que não consegue ver em África beleza, e conseqüentemente beleza em seus descendentes, que não consegue ver no negro: capacidade, cultura, desenvolvimento, tecnologias, etc.

Para uma nova ressignificação nas relações inter-étnicas, utilizamos diversos jogos de matriz africana, e com eles, possibilitamos momentos de aprendizagens acerca do continente africano, da cultura africana e afro-brasileira e seus descendentes.

Quando questionadas(crianças) sobre a importância de vivenciar diferentes manifestações culturais, todas as crianças sem exceção, disseram ser importante. algumas crianças escreveram que era importante vivenciar diferentes manifestações culturais para conhecer novas brincadeiras, outras disseram que era para conhecer novas culturas, mas todas disseram ser importante conhecer, vivenciar e discutir a cultura africana na escola.

Considerações das crianças a respeito das atividades:

Eu aprendi que devemos respeitar as culturas brincadeiras africanas , jogos, culinária, e vi que trabalhar com outras culturas é legal é divertido mesmo. *Bárbareli*

Eu acho muito importante conhecer a cultura africana, porque é muito legal você conhecer e também você aprende com eles. Gustavo *Herndes*.

Pra mim é uma cultura especial o professor Fabiano nos ensinou a respeitar as culturas africanas e os negros. *Nayla*.

Percebe-se nas falas das crianças que o projeto não foi somente uma brincadeira, com estas posições a respeito de África acredito que neste caso a Lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar de ensino fundamental e médio e do parecer 003/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, foram iniciadas.

Considerações Finais

De acordo com Cavalleiro (2000) “O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”.

Pudemos perceber no trabalho, que o desconhecimento sobre África e os pensamentos racistas e discriminatórios, são oriundos de omissões seculares na história que ainda hoje, reflete no imaginário coletivo da sociedade brasileira.

Precisamos no nosso trabalho cotidiano, incorporar o discurso da diferença não como um desvio, mas como algo que enriquece nossas práticas e as relações entre as crianças, possibilitando, desde cedo, o enfrentamento de práticas de racismo, a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais plural. (ABRAMOWICZ et al, 2006, p. 74)

Com base nos dados, consideramos que as crianças tiveram outra percepção de África e conseqüentemente outra percepção de negro(a) e cultura negra. Esta mudança de percepção reflete na formação da identidade da criança, neste projeto não posso afirmar que em dez aulas modifiquei a identidade das pessoas envolvidas, mas certamente, contribui para um despertar, com um novo olhar de si e do outro.

Consideramos também que a lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar de ensino fundamental e médio e do parecer 003/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foram compreendidas e iniciadas, uma vez que as discussões e atividades desenvolvidas nessa pesquisa propiciaram abordar, ainda que de forma inicial, o que a citada lei e parecer preconizam.

Esperamos, no sentido Freireano indicado no neologismo *esperançar*, ou seja, do verbo, da ação de homens e mulheres, de ir ao encontro e lutar pela transformação (FREIRE, 1994) das atuais relações inter-étnicas.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006. 127p.

BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: UNIMEP, 1997.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD – Secretaria da Educação Continuada, 2006. 261p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000, 110p.

FERAUD, Marie. **Contos africanos**. Trad. Antonio Manuel Couto Viana. Lisboa/São Paulo: Verbo, 1997.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. O preconceito racial em São Paulo. In: _____. **Branco e negro em São Paulo**. São Paulo, EDUSP, 1951.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação física: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1998.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz (org.) **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A.V. **A Pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. 2004. 112p. Dissertação (Mestrado)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PRISTA, António; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992. 79p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

SACRISTÁN, J Gimino, PERES GOMES, A.I. **Comprender e transformar o ensino**. 4ª. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, C. A. da, BARROS, F, SILVA, L. A. D. Como a escola participa da social trajetórias de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, A., MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afro-descendentes e africanos, In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha B. G. e. (Org.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil – São Carlos: EdUFSCar, 2003.

SILVA, Petronilha B. G. e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação** – São Carlos: EdUFSCar, 1997. 104p.

MUNANGA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola**. 3ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação de Ensino Fundamental. 2001. 202p.

SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Otoniel Rodrigues dos Santos Filho (DEFMH/UFSCar)
Valmir Henrique Stocco (DEFMH/UFSCar)
Fernando Donizete Alves (DEFMH/UFSCar)

RESUMO

O artigo traz como proposta a problematização em torno do papel do professor de educação física junto à escola de Educação Infantil brasileira. Parte do princípio de que a presença desse profissional é de fundamental importância para se pensar uma educação/formação da criança de corpo inteiro. Entende-se que o professor de educação física é o mais competente para tratar do processo de ensino e, portanto, de aprendizagem das manifestações da Cultura Corporal, inerentes a infância como os jogos e as brincadeiras, naquilo que elas apresentam ao nível dos conceitos, das atitudes e dos procedimentos.

Palavras-chave: Cultura Corporal. Educação Física Escolar. Infância.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo tratar a questão do movimento humano no âmbito da Educação Infantil. Busca-se discutir, a partir de uma postura problematizadora, o papel do professor de Educação Física no cenário da Educação Infantil.

Para tanto, é necessário entender como se deu a constituição da escola de Educação Infantil no Brasil, as concepções em torno da infância, e que indivíduo é necessário ser formado. Trataremos do movimento enquanto forma de comunicação com o mundo que as crianças possuem e, portanto, meio pela qual ela adquire seus primeiros conhecimentos sobre o mundo que o cerca.

Notas sobre a Constituição da Escola de Educação Infantil no Brasil

Historicamente, a criação das Instituições de Educação Infantil, representadas principalmente pelas Creches e Jardins-de-Infância, foi marcada por diversas idéias que estiveram ligadas a interesses políticos, jurídicos, empresariais, médicos, pedagógicos e religiosos, não podendo ser desconsideradas ainda a maternidade, o sentimento pela infância e o trabalho feminino como colaboradores para a implantação dessas instituições. Deve-se adicionar a esses elementos influenciadores o modelo capitalista, a política de urbanização e a organização do trabalho industrial.

As construções teóricas e práticas em torno da educação da criança que se difundiram principalmente na Europa do século XIX e XX, não tardaram em se expandir a vários países inclusive o Brasil. Segundo Kuhlmann Junior (2001), o quadro das instituições educacionais começa a se reorganizar a partir da segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do jardim-de-infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades.

Até meados do século XIX, o atendimento da criança pequena fora do núcleo familiar e dos cuidados da mãe em instituições como creche e parques infantis praticamente não existia no Brasil. A partir da segunda metade do século XIX, a preocupação com o cuidado e educação da criança pequena começa a se modificar no cenário brasileiro, influenciado pelo avanço da organização política, econômica e social do país decorrente, por exemplo, da abolição da escravidão, da migração da população para a zona urbana das grandes cidades, da proclamação da república.

Esse novo cenário que se constituía no Brasil com perspectivas de construção de uma Nação moderna, possibilitou a assimilação, por parte da elite do país, das propostas educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados em meio às transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas ao Brasil pela influência americana e européia (OLIVEIRA, 2005). O jardim-de-infância é um desses ‘produtos’ importados para atender, inicialmente, as crianças das famílias mais abastadas enquanto a creche se destinava ao atendimento, assistencialista, das crianças pobres e filhos da classe operária.

O século XX é testemunha de uma lenta expansão das Instituições de Educação Infantil brasileiras que se dá até meados dos anos 70 do mesmo século. A população brasileira sofreu a falta de acesso às instituições educacionais, particularmente de Educação Infantil e isso é uma marca na história da educação brasileira, pois durante todo o século XIX houve a discussão das várias propostas de instituições de Educação Infantil para atendimento das crianças de zero a seis anos, que começaram a ser implementadas apenas durante o século XX (KUHLMANN JR, 2005).

Segundo Kramer (2003), a década de 1930 dá início a uma valorização gradativa da criança, realçada nas décadas seguintes. Considerada como um período que expressa mudanças, os anos trinta do século XX abrem suas cortinas para revelar um cenário de mudanças na política, na economia e na sociedade brasileira que foram suscitadas por mudanças em nível internacional. É também no alvorecer dessa década que o governo federal assume oficialmente as responsabilidades pelo atendimento à infância. A par da contradição entre o reconhecimento da obrigação do Estado em garantir o atendimento à infância e o

argumento da impossibilidade financeira para cumprir tal compromisso (por isso o Governo Federal convoca indivíduos e associações particulares a contribuírem financeiramente com as instituições de proteção à infância), não se pode negar a importância desse reconhecimento para o avanço das políticas para a educação da criança pequena.

Oliveira (2005) aponta que nos anos setenta houve um crescimento no número de operários, reivindicações por melhores condições de trabalho no campo, aumento de mulheres no mercado de trabalho, preocupação com a segurança e falta de espaço para as crianças nos locais públicos como ruas, que corroborou para que as instituições de Educação Infantil fossem defendidas pela sociedade civil, inclusive pela classe média, provocando assim uma ampliação no número de creches e pré-escolas. Para atender a classe média, essas instituições, em sua maioria particular, passaram a defender um padrão educativo voltado para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança.

Aos poucos a valorização da educação da criança pequena no Brasil se torna cada vez mais presente na pauta de discussões das e para as políticas educacionais: de um lado, a discussão em torno da Educação Infantil como espaço de educação da criança e não apenas de cuidados (assistencialismo) e, de outro, o reconhecimento de que a educação da criança deve ser garantida pelo Estado sob o ponto de vista legal e pela qualidade do ensino sob o ponto de vista pedagógico.

Esta atenção recebida pela Educação Infantil brasileira se deve à crescente demanda por uma educação institucionalizada para a criança de zero a seis anos decorrente da intensificação do processo de urbanização, da entrada da mulher no mercado de trabalho, de mudanças na organização e estrutura das famílias e pelo fato da sociedade se mostrar mais consciente da importância das experiências na primeira infância (BRASIL, 1998).

Do ponto de vista legal, esses fatores em conjunto mobilizaram a sociedade civil e órgãos governamentais a comungarem em favor da necessidade de que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 passou a assegurar o direito da criança a Educação Infantil apontando no artigo 208, inciso IV, “que é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, confirma e legitima as disposições da Constituição Federal de 1988 sobre a educação infantil. No artigo 4, a LDBEN reafirma a responsabilidade do Estado em garantir como educação escolar pública, o atendimento gratuito às crianças de zero a seis anos nas creches e pré-escolas. A educação infantil é tratada como nível da

educação escolarizada e inserida como etapa da educação básica (artigo 21). Aponta que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (artigo 29).

Com a Resolução n.03 de 03 de agosto de 2005, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, fica regulamentado o ensino fundamental com duração de nove anos, com ingresso do aluno aos seis anos. No que tange a Educação Infantil essa Resolução aponta em seu Art. 2º: que a Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: Educação Infantil até 5 anos de idade, sendo Creche até 3 anos de idade e Pré-escola 4 e 5 anos de idade.

Legalmente, a educação da criança pequena (zero a cinco anos) está garantida. E do ponto de vista pedagógico? Essa é outra ponta dessa história. A necessidade de se discutir e de se concretizar propostas para educação dessa criança no âmbito escolar implica pensar a formação do professor que irá atuar nesse nível da educação básica, por investimentos na estrutura física e de materiais das creches e pré-escolas e a elaboração de diretrizes curriculares. É justamente a discussão em torno do campo pedagógico que inspira esse artigo. Entremeio ao longo caminho já percorrido pela Educação Infantil brasileira em busca de legitimidade política e pedagógica se coloca a questão de sua valoração como espaço educativo da criança pequena, portanto de formação da pessoa humana tão importante quanto o Ensino Fundamental e Médio.

De maneira mais específica, coloca-se a questão da educação corporal (movimento) mediado pela Educação Física. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento produzido pelo Ministério da Educação, trata essa questão a partir do viés do movimento. O movimento é a primeira forma de interação do indivíduo com o meio e consigo mesmo, é através dele que a criança descobre seu próprio corpo, descobre o mundo a sua volta, expressa suas emoções, sentimentos e pensamentos e se desenvolve. “O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.” (BRASIL, 1998, p.15).

Sendo assim, pode-se presumir que a presença de um professor especialista, nesse caso um professor de Educação Física, é fundamental para que o processo de formação/educação corporal das crianças possa acontecer de modo mais significativo. Talvez muitos diretores,

pais e mesmo professores possam questionar a necessidade de um professor de educação física atuando nas escolas de Educação Infantil. Os próprios professores de sala de aula podem dar conta de ensinar às crianças algumas brincadeiras ou mesmo ‘olhar’ das crianças enquanto elas brincam. Contudo, não se trata de simplesmente deixar as crianças brincarem. Há uma variedade de práticas corporais, de valores, de atitudes, de comportamentos que precisam ser discutidos e ensinados às crianças. Processo esse que prescinde da mediação/intervenção de um outro humano.

A educação infantil deve preocupar-se com o desenvolvimento global das crianças, não somente com a preparação delas para o ensino fundamental. Assim, deve-se pensar em propostas pedagógicas articuladas que contemplem o desenvolvimento integral da criança. Pensando desta forma o professor de educação física inserido na educação infantil se responsabilizaria pelo desenvolvimento da linguagem corporal através de jogos, brincadeiras e outras atividades que associadas a toda uma proposta e equipe pedagógica, busquem a formação do ser humano em seu sentido mais amplo.

O Movimento na Escola (de Educação Infantil)

É cena muito comum nas escolas, inclusive de educação infantil, práticas educativas que tendem a suprimir e/ou marginalizar o movimento sob o argumento da necessária garantia da ordem e harmonia, da disciplina, impondo às crianças rígidas restrições posturais, como por exemplo, na imposição de longos momentos de espera, em fila ou sentada, em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Também comum é a idéia de que o movimento, ou melhor, o movimentar-se das crianças pode comprometer a atenção e a concentração e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Muitas questões podem ser levantadas ao se observar com cuidado situações diárias que acontecem nas escolas de educação infantil, tais como a finalidade da fila indiana, o porquê as crianças devem permanecer sentadas e quietas quando aguardam os seus pais, ou a hora da merenda etc. Algumas concepções populares acreditam que o bom aluno é aquele que ‘se comporta’, sendo o mais imóvel e calado possível.

Outras práticas, não menos problemáticas, na perspectiva de contemplar o ‘movimentar-se’ das crianças, propõem, por exemplo, um conjunto de atividades que devem ser cumpridos em estrita conformidade a determinadas orientações. Outro exemplo é o

estabelecimento de curtos intervalos de tempo em que a criança é solicitada a se mexer para dispendir sua energia física. Essas práticas, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem até ser eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos (BRASIL, 1998). Sem dúvida que o amordaçamento do corpo a que são submetidas às crianças se intensificam com o ingresso no Ensino Fundamental. Nem por isso, é mais problemático do que o que se observa na Educação Infantil.

Levin (2005) pontua que o corpo e os gestos são fundamentais para a formação geral do ser humano. Desde o nascimento, a criança usa a linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com seus pais, para movimentar-se e descobrir o mundo. As descobertas feitas com o corpo deixam marcas, são aprendizados efetivos, incorporados. Aprendizado que a criança, e também o adulto, usará como referência quando precisarem ser criativos na resolução de problemas cotidianos. Os movimentos são saberes adquiridos que ficam a disposição para serem colocados em uso nas mais diversas situações.

O movimento deve ser compreendido para além do aspecto motor propriamente dito. Está carregado de valores, de atitudes, de ideologias que permeiam o contexto sócio-cultural da criança. Como diz o RCNEI:

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (BRASIL, 1998, p.18).

Segundo RCNEI (BRASIL, 1998), um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mais sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e brincadeiras desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

O jogo/brincadeira é nosso ponto de partida: é a partir dele que a criança inicia sua fantástica relação com o mundo da Cultura Corporal de Movimento. É a partir do jogo e da brincadeira que elas ampliam suas experiências para outras atividades como o esporte, a

dança, as lutas, a ginástica etc. Como diz Winnicott (1975) o jogo ou o brincar conduz naturalmente à experiência cultural; na verdade, constitui seu fundamento. A experiência cultural, portanto, surge como extensão direta da atividade lúdica das crianças. É a primeira forma de comunicação da criança com o mundo que a cerca (ALVES & SOMMERHALDER, 2006).

É no ‘como se’ do jogo/brincadeira que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão afetiva, motora, cognitiva, social e/ou cultural. É assim que ela testa seus limites e seus medos, que ela satisfaz seus desejos. É dessa forma também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando, criando. Em outros termos, é desse modo que ela aprende o significado e o sentido, por exemplo, da cooperação, da competição, é assim que ela explora e experimenta diferentes habilidades motoras, que ela inventa e cria novas combinações de movimentos, que ela consegue reconhecer valores e atitudes como respeito ao outro etc.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera o brincar como um pilar de sustentação para o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. Posicionado como um colaborador para uma formação voltada ao exercício da cidadania, o brincar é compreendido neste documento como um direito da criança e “[...] uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 13).

Esse documento assume o brincar conjugado a prática educativa e o compreende como um conjunto de experiências que permite ao professor de educação infantil observar e elaborar uma visão sobre o desenvolvimento da criança, “[...] registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais (BRASIL, 1998, p. 28)”. Somado a isso, este documento esclarece que o brincar propicia um espaço na qual a criança pode experimentar o mundo, internalizando uma compreensão particular sobre as pessoas, os objetos, os sentimentos e os diferentes conhecimentos (BRASIL, 1998).

Na brincadeira do “faz-de-conta/papéis sociais” alguns aspectos importantes ficam facilmente observados, pois aquele garoto que está no papel do pai e transforma seu personagem em algo violento, “mandão”, provavelmente deve ter se espelhado em alguém, seja este alguém da sua própria casa, seja da casa de um amigo, seja da casa de algum parente, da televisão etc. As relações sociais são melhor compreendidas pelas crianças por meio das brincadeiras. Na atividade lúdica, a criança tem possibilidade de vivenciar papéis sociais e de

apreender as formas de comportamento da sociedade em que está inserida. (MUKHINA, 1996).

As situações “imaginárias criadas pelas crianças quando ela brinca estão interligadas com a capacidade de imitação, além de trazerem consigo regras de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas” (CERISARA, 2002, p.130).

As habilidades motoras fundamentais como o correr, o saltar, o pular, o lançar, bem como as capacidades físicas, entre as quais o equilíbrio, a coordenação motora e o ritmo, são alguns dos conteúdos que devem ser trabalhados na escola. A incorporação dessas habilidades e o desenvolvimento dessas capacidades proporcionarão à criança maior autonomia no que diz respeito às possibilidades de utilização dessas em seu cotidiano enquanto criança e posteriormente quando adulto, ou seja, uma transferência positiva do jogo e da brincadeira para a vida.

Por meio das atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, capacidades e habilidades podem ser trabalhadas com maior aceitação e participação das crianças, pois o professor, ao trazer e se fazer no universo infantil, acaba por atrair e chamar a atenção das crianças para tais atividades. Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas.

A Educação Física, como nenhum outro componente curricular, comporta uma organização de aula que favorece muito a exploração do jogo por parte do professor e das crianças. Até porque, o jogo é, em si, conteúdo da Educação Física escolar, ou seja, ele é objeto de ensino.

Essa posição do jogo em relação à Educação Física, coloca grande responsabilidade sobre este profissional. Principalmente se considerar que tratar o jogo como ‘objeto de ensino’ não se limita a ensinar um jogo ou uma brincadeira no que diz respeito ao seu funcionamento e as suas regras. Implica considerar também toda uma gama de conceitos e atitudes, valores, comportamentos que são inerentes ao jogo. Em outras palavras, ao brincar/jogar, a criança amplia seu universo de habilidades e competências, ou seja, amplia suas capacidades motoras e físicas, suas capacidades cognitivas, sua capacidade de conviver com o outro, sua capacidade de lidar com as emoções.

Por exemplo, num jogo de pega-pega simples, será exigido da criança um conjunto de capacidades físicas (força, agilidade, resistência etc.) e habilidades motoras (locomotoras, manipulativas e estabilizadoras) assim como capacidade e competência para resolver problemas que o jogo apresenta e a criatividade etc. Também são colocados desafios de

ordem social como o trabalho em grupo de modo cooperativo, o respeito aos colegas de jogo e às regras etc.

Um conjunto de capacidades e competências que são fundamentais à formação da criança, principalmente se considerarmos uma formação que priorize a cidadania. É importante que os jogos e brincadeiras vivenciados nas aulas de Educação Física, assim como os conceitos, atitudes e procedimentos a eles inerentes, sejam incorporados pelas crianças ao seu cotidiano fora da escola. O que se espera são crianças com autonomia e criticidade ao organizar seus jogos e brincadeiras (sempre lembrando que são crianças), deixando fruir sua criatividade. O jogo é a prova evidente e constante da capacidade criadora, de modo que “os adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança” (WINNICOTT, 1997, p. 163).

Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem (BRASIL, 1998).

A educação infantil é um lugar onde a criança descobre e amplia as experiências individuais, sociais, culturais e educativas, tendo contato com pessoas novas, diferentes, ampliando assim seu ‘horizonte’ diariamente, uma vez que ela se encontra em um ambiente totalmente distinto do encontrado em sua família.

O Professor de Educação Física e a Educação Infantil

Tendo como base a importância do movimento na infância, principalmente na escola, como fonte de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo-social etc, a intencionalidade das atividades (brincadeiras) a serem propostas, devem ter um objetivo claro para o professor, não caracterizando de forma alguma o “brincar por brincar”. A capacitação dos professores da educação infantil ditos ‘generalistas’ ou a inserção de professores de educação física vêm a contribuir com esta busca da intencionalidade das atividades, objetivando-as. Uma visão bem clara que este profissional deve possuir é a diferenciação existente entre o indivíduo que é movimentado daquele que se movimenta e a relação da percepção causada por esta movimentação da/na criança.

O profissional de educação física ao trabalhar na educação infantil deve conhecer os estágios de desenvolvimento dessa fase, para proporcionar os estímulos adequados a cada etapa. Agindo dessa forma, o desenvolvimento será mais harmônico no campo motor, cognitivo e afetivo-social, trabalhando assim, o ser na sua forma integral.

A educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, aqui entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais. Sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do professor (AYOUB, 2001).

Na perspectiva de propiciar o desenvolvimento global de seus alunos, o professor deve propiciar descobertas infinitas, situações diversas em que as crianças possam vivenciar e se relacionar com o meio, pois elas adotam as posturas, as atitudes, características daquele que se deseja “imitar”, utilizando-se do “faz-de-conta”. Como quando a criança que está no papel do cachorro, coloca-se em quatro apoios e “late” para os demais, enquanto outra que representa a empregada, coloca um lenço no cabelo, pega uma “vareta”, um galho qualquer, e sai varrendo a suposta casa etc.

É fundamental que o professor esteja atento aos interesses e necessidades de cada faixa etária no que diz respeito ao jogo. Esse cuidado pode evitar alguns contratempos durante as aulas. Aproximar seus interesses didático-pedagógicos com os interesses das crianças pode resultar numa aula mais rica e significativa em termos de aprendizagem. Procurar saber de que brincadeiras ou jogos as crianças gostam pode enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

Nessa direção, Emerique (2004) sugere ao professor superar a mesmice das aulas expositivas sempre iguais e monótonas, perguntar do que as crianças desejam brincar, descobrir o aprendizado ali onde o conhecimento programado *a priori* não acontecesse. Resgatar, assim, para o processo de ensino e aprendizagem o mesmo espírito aventureiro que tinham quando brincavam de esconde-esconde, caça ao tesouro e tantas outras, resgatar o entusiasmo de satisfazer a busca com prazer e o sabor do saber compartilhado. Por que não encarar o próprio processo de aprendizagem como uma grande brincadeira de esconde-

esconde ou de caça ao tesouro uma vez que se está lidando com a curiosidade, com o desejo da descoberta, com a superação do não-saber, com a busca do novo, que sustentam a construção de novos saberes.

É interessante, também, que o professor tenha o cuidado de não tornar um jogo/brincadeira estéril, ao apresentá-lo às crianças. Se assim for, só restará à criança, reproduzi-lo. Muitas vezes o professor apresenta o jogo definindo uma única forma de jogá-lo, quando poderia tratá-la como uma possibilidade de jogá-lo, abrindo um significativo espaço para que as crianças invistam criativamente nesse jogo. Aliás, essa, pode-se dizer, é a dinâmica de (re)construção de (novos) jogos e brincadeiras.

Cabe ressaltar que as crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona e, é justamente nessa área de superposição entre o brincar da criança e o brincar da outra pessoa (o professor, por exemplo), que se apresenta a infinita possibilidade de introduzir enriquecimentos. Se o brincar se constitui no espaço potencial existente entre a criança e o professor, entre a criança e o meio ambiente, pode-se dizer que brincar é ‘brincar com’ (WINNICOTT, 1975, 1997).

A brincadeira do bebê ou da criança flui com mais intensidade e originalidade quando o adulto com quem ela estabelece o “espaço potencial” está livre, disposta a permitir a exploração criativa dos objetos reconhecidos como externos, isto é, como partes da realidade externa. Muito mais do que brincar/jogar conjuntamente com as crianças, essa idéia trazida por Winnicott (1975, 1997) aponta para a necessidade de o professor constituir um ambiente favorável para que as crianças desenvolvam suas atividades lúdicas. Por exemplo, um simples convite para brincar, a disponibilização de materiais, o compartilhamento da organização das atividades com as crianças podem favorecer e motivar as crianças. Em certa medida, as crianças esperam essa postura do professor (do que vamos brincar hoje?). É, também, nessa medida que o professor tem a confiança das crianças para intervir, possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Portanto, ‘brincar com’ não implica necessariamente brincar com as crianças, caso o professor não se sinta a vontade para isso.

Contudo, observa-se atualmente no âmbito da educação infantil que a prática de atividades físicas ou não existe, ou é simplesmente um momento de recreação onde se brinca por brincar. Outro ponto a ser discutido é que quando existe a prática de atividade física esta é trabalhada por uma professora generalista que na maioria dos casos não teve uma formação específica para atuar no campo das práticas corporais.

Em algumas cidades o professor de educação física está inserido na educação infantil, mas na maioria delas não. A discussão que se propõe é para além de uma briga por uma fatia

do mercado de trabalho e sim para que a educação das crianças esteja em primeiro plano, principalmente a educação infantil, que é a base de todo o contexto educacional.

Não há dúvidas de que cabe ao professor de educação física o papel de introduzir a criança no universo da cultura corporal. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer, barreiras a serem vencidas, dado a marginalização da Educação Física nessa etapa do ensino básico. Desvalorização que credita nesse componente curricular pouco valor educativo, caracterizando-o como espaços de descanso, diversão/passatempo para as crianças. De certa forma, momentos improdutivos do ponto de vista educativo/formativo. É fundamental, portanto, que o professor de educação física se mostre necessário a escola de educação infantil, justificando a importância de uma educação de corpo inteiro (FREIRE, 1989, FREIRE & SCAGLIA, 2003) para a formação da criança, vislumbrando a almejada criticidade e autonomia proposta pela LDBEN 9.394/96.

Considerações Finais

É de longa data a discussão em torno da responsabilidade das aulas de educação física na Educação Infantil: se é do professor de educação física ou do professor de sala de aula. Nossa argumentação ao longo do texto, como se nota, é favorável ao primeiro, muito embora o que se observa nessa etapa do ensino básico em boa parte dos casos é o privilégio do segundo. Fica sob a responsabilidade dos professores de sala, normalmente com formação no antigo Magistério e/ou em Pedagogia, a introdução das crianças no universo da Cultura Corporal.

Uma tarefa que os professores de sala demonstram não se sentirem a vontade para realizar, dado sua especificidade, como constatado no convívio com esses profissionais em situações de congressos, de estágio supervisionado, de cursos de formação inicial e continuada e grupos de estudos. Cenário que aponta para o professor de educação física como o profissional mais competente para tratar do ensino da Cultura Corporal, a par de todas as dificuldades que a área apresenta enquanto componente curricular do ensino básico.

Isso implica possuir, além de um conhecimento geral das questões político-pedagógicas inerentes a educação escolarizada, um conhecimento específico que diz respeito ao que, ao por quê, ao como e ao quando ensinar e aprender todo um universo de conceitos, procedimentos e atitudes inerentes a Cultura Corporal. E, como consequência, legitimar o espaço e o valor educativo do componente curricular Educação Física junto às escolas de Educação Infantil. Certamente tal reconhecimento poderá permitir uma prática pedagógica

melhor organizada e sistematizada o que leva a um processo educativo/formativo mais consistente.

Bibliografia

ALVES, F. D., SOMMERHALDER, A. Brincar: linguagem da infância, língua do infantil. **Motriz (Rio Claro)**, v.12, p.125 - 132, 2006.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

CERISARA, A. B. **De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no Céu!** In: O Brincar e suas Teorias. KISHIMOTO, Tizuko M. (ORG.) São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

EMERIQUE, P. S. O lúdico e a escola. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.) **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri, SP: Manole, 2004, p. 1-17.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática de educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, J.B. & SCAGLIA, A.J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, M. O Jardim-de-Infância e a Educação das Crianças Pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da Infância brasileira:1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 03-30.

_____. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, v.III, p. 182 – 194.

LEVIN, E. O corpo ajuda o aluno a aprender. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 179, 2005.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. Martins Fontes, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Z.M.R. de **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____ **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Alessandro Anselmo Pereira (NEFEF/UFSCar)

RESUMO

A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. No entanto, percebemos uma lacuna quanto ao cumprimento desta lei dentro das instituições educacionais. Assim, o objetivo deste estudo é fazer um levantamento sobre jogos e atividades de origem africana e afro-brasileira e no segundo momento, realizar aplicação das mesmas em uma intervenção em aulas de Educação Física na cidade de São Carlos, e finalmente, observar se estas contribuem na formação de identidade negra positiva de crianças negras e não negras e no respeito à diversidade étnico-cultural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com coleta de informações realizada por meio do registro sistemático das observações em diário de campo.

Palavras chaves: jogos africanos, educação física escolar, relações étnico-raciais.

Introdução

Dia-a-dia as pessoas se deparam com as diferenças existentes e aparentemente consolidadas pela sociedade, acreditando, por vezes, que situações constrangedoras desencadeadas através de apelidos, brincadeiras mal intencionadas, especialmente no ambiente escolar, são atitudes corriqueiras, as quais devem ser aceitas como “naturais” pela força do contexto em que se vive, como, por exemplo, acreditar que afro-descendentes são seres humanos inferiores.

Ao brincar e jogar na rua ou na escola podemos sentir, em situações de acolhimento étnico-cultural: valorização, receptividade, conforto e alegria. Como também, em situações de tolhimento étnico-cultural: desvalorização, constrangimento, desconforto e tristeza. De um modo ou de outro são momentos de aprendizagem que, no entanto, oscilam entre prazer e dor, devendo as primeiras serem encorajadas e as segundas banidas de nossa sociedade.

A partir de nossa vivência e contato com a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica (BRASIL, 2004) nos sentimos estimulados e desafiados a desenvolver intervenção e estudo sobre o tema, relacionando-o ao contexto da Educação Física, especialmente por percebermos, lacuna quanto ao cumprimento desta lei no citado componente curricular.

Apesar das dificuldades de desenvolvimento da intervenção nas escolas, conseguimos um espaço cedido pela professora nas aulas regulares de Educação Física em uma escola pública estadual de São Carlos, chamada de “Escola Estadual Bento Silva César”, localizada no bairro Santa Felícia. O objetivo deste estudo foi, inicialmente, fazer um levantamento sobre jogos, brincadeiras, danças, contos, entre outros, de origem africana e afro-brasileira para, em um segundo momento, realizar aplicação das mesmas em uma intervenção em aulas de Educação Física citada acima e, finalmente, observar como se dá o desenvolvimento de tais atividades junto aos participantes e se estas contribuem para a educação das relações étnico-raciais.

A luta do Negro e o Multiculturalismo

O continente africano e seu povo foram dominados por Portugal entre os séculos XV e XX. Tal país controlava o comércio de especiarias, se apropriou de recursos na costa africana e ainda apreendeu negros para o tráfico de escravos. Somente em 1910, alguns países deste continente iniciaram seu processo de independência. Portugal resistiu ao movimento e sofreu uma campanha que o esgotou social e economicamente, culminando com a Revolução dos Cravos, em 1974, quando todas as colônias portuguesas na África tornaram-se independentes (ANDRADE, 1992).

A África possui 30 milhões de quilômetros quadrados de superfície e abriga diversas civilizações, etnias e culturas. Está dividida politicamente em 53 Estados, sendo que a média relativa per capita é muito baixa na maioria de seus países, sobretudo entre a população negra; a minoria branca ainda controla o poder político, a exploração dos recursos econômicos e a força de trabalho em quase todo continente. Há baixo desenvolvimento industrial (ANDRADE, 1992).

Se por um lado tais problemas ainda se fazem presentes, fruto da dominação européia no período da colonização, por outro lado, de acordo com Nascimento (citado por ABRAMOWICZ e col., 2006):

O legado egípcio fundamenta um desenvolvimento em todo o continente africano, assim como o saber greco-romano fundamenta a civilização ocidental de origem européia. Desse modo, diferentemente do pensamento comum, a África possui cultura, ciência e tecnologia sofisticadas desde tempos remotos. (p.100).

No passado colonial Brasileiro, muitos negros foram capturados como escravos, em diversas regiões da África, eram embarcados em tumbeiros destinados, inicialmente, aos

portos de Recife e da Bahia. Durante a viagem alguns negros morriam devido às péssimas condições ou mesmo suicidavam-se; no Brasil, eram escravizados e quando reagiam eram açoitados e por vezes assassinados pelos senhores ou capatazes. Muitos, por outro lado, conseguiam fugir e formavam os quilombos (ANDRADE, 1992).

Segundo Giffoni (1974) a presença de grande quantidade de negros no Brasil causou mudanças importantes na formação brasileira, tanto com relação aos aspectos culturais, bem como com relação aos aspectos sociais trazidos pelas famílias e transmitidos entre as gerações.

Observa-se a expressão Multiculturalismo, anterior ao campo educacional presente nas artes, nos movimentos sociais, em políticas. Apresentando, apontando a igualdade voltada aos valores culturais, o reconhecimento das varias culturas que compõe o povo e o direito as diferenças de forma democrática.

O Multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (...). Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores. (Gonçalves; Silva 2003 pg.111).

A palavra Multiculturalismo surgiu como movimento educacional através de diferentes reivindicações das minorias como princípios de igualdade e equidade. Culturas relacionadas a valores de grupos, comunidades pertencentes ao local pressuposto.

Segundo (BHABHA, 1998), citado por (GONÇALVES, Luiz A O.; SILVA, Petronilha. B. G. e). O Multiculturalismo nasce no embate de grupos, no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de juntos construir uma nação moderna.

De acordo com Abramowicz e col. (2006), a influência dos negros foi de intensa formação da cultura brasileira, por exemplo, com algumas canções conhecidas até os dias atuais, entre elas, “Escravos de Jó”, cujo objetivo é passar pedras de um participante a outro de uma roda no ritmo em que a música é cantada. Em Gana, país da África, as crianças têm uma canção muito parecida com esta. Ainda com relação a música, o *rap* reaparece com forte manifestação afro-brasileira, denunciando a opressão e a marginalização sobre a população pobre, composta, em sua maioria, por negros.

Nele, a força da musicalidade africana está presente em circuitos que unem os negros dos Estados Unidos aos negros do Brasil, principalmente do Rio de Janeiro e de São Paulo. Tanto os ritmos marcados e repetitivos, como a força da palavra, e especialmente da palavra cantada, remetem a características das sociedades africanas; as letras das músicas de rap denunciam a opressão e a marginalização as que estão submetidos os habitantes das periferias dos grandes centros urbanos, em sua maioria negros e mestiços (SOUZA, 2006, p.138).

Outras contribuições de importância cultural africana no Brasil são, na música e na dança: o carimbó, o jongo, o samba e o cacuriá; nos instrumentos musicais: o atabaque, o agogô, o berimbau, o afoxé e a ganzá; nas lutas: a capoeira; na religião: o candomblé e a umbanda; na culinária: o vatapá, o caruru, a muqueca, o acarajé e a feijoadá; no idioma, palavras como: marimbondo, quilombo e moleque.

De acordo com Souza (2006) os africanos também trouxeram para o Brasil técnicas de produção de objetos, como modelar e cozer o barro utilizado para confecção de recipientes, bem como padrões estéticos presentes nas formas, nas decorações e no colorido.

Apesar de tais contribuições, ainda vivenciamos, no Brasil, preconceitos e discriminações. O decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, por exemplo, estabelecia que as escolas públicas do país não pudessem admitir escravas, e as previsões de instrução para adultos negros dependiam da disponibilidade do professor (BRASIL, 2004).

Buscando minimizar e acabar com tais posturas, a luta do movimento negro impulsionou a criação da lei nº 10.639/2003, a qual obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica (BRASIL, 2004).

Tal lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Essa decisão destaca a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira e tem o mérito de trazer aos estudantes do ensino básico os conhecimentos acerca das relações étnico-raciais e das histórias afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004).

Especificamente na área de Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1997) indicam a importância de se: “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou características individuais e sociais” (p.7).

O mesmo documento indica ainda que:

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (BRASIL, 1997, p.28-29).

Não se trata, porém, conforme esclarece Freire (2005), de realizar “justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’” (p.156).

No que diz respeito à cultura corporal, Gonçalves Junior (2007) destaca:

Observamos comumente nas aulas de Educação Física, a predominância do esporte como conteúdo por vezes exclusivo, o que acaba por reduzir o universo da cultura corporal, circunscrevendo-o, não raro, ao contexto cultural estadunidense e/ou europeu do futebol, voleibol, basquetebol e handebol, em detrimento das potencialidades que podem ser exploradas ao propor a vivência de outras práticas corporais (jogos, brincadeiras, danças, lutas), oriundas da diversidade cultural de diferentes povos que construíram e constroem o Brasil para além dos europeus, tais como os indígenas e africanos. (p.3)

Jogos Africanos e Afro-Brasileiros

Segundo Prista, Tembe e Edmundo (1992) o jogo e a brincadeira sempre estiveram voltados para o âmbito educacional e preparação para vida. O jogo está além dos limites físicos e psicológicos, pois todo jogo tem algum significado.

De acordo com Huizinga (1971) o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica, tendo capacidade de criar ordem, deslocando-se da imperfeição do mundo para uma perfeição temporária.

Para Huizinga (1971) trata-se o jogo de:

Atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios, seguindo uma certa ordem e certas regras (p.16).

Para Santos (2003) “o jogo nos dá a possibilidade de interação, ou seja, agir com outras pessoas e outras coisas num ambiente agradável e descontraído que chamamos de ambiente lúdico ou de brincadeira” (p.17).

De acordo com Maranhão (2006) os jogos na cultura africana, assim como em outras culturas, possuem algumas particularidades em relação a gênero, idade e número de participantes. Alguns jogos na cultura africana são praticados somente por meninas e outros somente por meninos. Afirma ainda ser fundamental levar em consideração o contexto em que se desenvolve (u) o jogo para haver compreensão e respeito à cultura.

Neste estudo, chamaremos de jogo, genericamente, atividades lúdicas como brincadeiras, danças, cantos, dramatizações e afins.

Procedimentos

Na primeira fase do estudo realizamos um levantamento de jogos, brincadeiras e danças africanas ou afro-brasileiras a partir da nossa vivência, de material bibliográfico ou da internet, bem como da construção de atividades lúdicas com enfoque nas relações étnico-raciais que contribuíssem na formação de uma identidade cultural negra positiva.

Na segunda fase do estudo realizaremos uma intervenção através 12 aulas junto à escola pública estadual de São Carlos, chamada de “Escola Estadual Bento Silva César”, sendo que estão participando da mesma 37 crianças, após diálogo com elas e seus respectivos pais e responsáveis sobre os objetivos do trabalho, procedimentos metodológicos e uso dos dados para divulgação científica, os quais foram autorizados, através da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecidos, a participar e a nos a divulgar os dados em meios acadêmicos.

O cotidiano da intervenção será todo sistematicamente registrado em diário de campo, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “são relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo quantitativo”.

Resultados Preliminares

O primeiro dia de aula do projeto de pesquisa, após a apresentação da temática, teve como primeira atividade escrever o que as crianças sabiam sobre a África, sendo que os dados foram registrados por elas em folhas sulfite.

Com esse material em mãos foi possível analisar a primeira questão das três aplicados aos alunos:

Tal questão foi pensada com o objetivo de investigar qual concepção sobre a África que as crianças possuem e qual a interferência dos jogos neste conhecimento. Seguem abaixo

trechos das respostas dos alunos considerando que os trechos não se tratam de transcrições literais:

“Na África tem pessoas sofridas, para sustentar eles tem que comer planta, pegar água no rio, lavar roupa, e eu fiquei sabendo que na África tem a maior árvore do Brasil, eles utilizam os elefantes como transporte. Lá tem muitos frutos gostosos”. (Richard Rocha Rodrigues da Silva)

“Na África não é como no Brasil, lá não tem carros etc... A África tem algumas árvores maior do mundo. A África tem animais tipo Leão, Girafa, Elefantes e macacos”. (Vitor Rafael Roman)

“Olha eu não sei, e nunca ouvi falar da África, mas me desculpe eu não sei nada mesmo” (Giovana Costa, Leonardo Salgado, Igor santos da Silva, Joao Pedro, Felipe, Rafael)

“África é um país com muitas arvores, e animais selvagens. Mas nesse país selvagem mora um grupo de pretos, gente morena que nem carvão, eles são bondosos com morenos, mas já com os brancos, não são muito bonzinhos. Há não muitos anos lá pra 1950 eu acho na América um terrorista famoso a quem o chamavam de Mandela, foi preso em uma cadeia numa pequena ilha, mas Mandela também é um homem negro. Um soldado da ilha percebeu que Mandela só matava os brancos, porque eles ameaçavam os negros e essa grande raiva se tornou em uma bela amizade. Hoje ele é presidente da América. O rei da bola também é Africano o Pelé”. (Daniel porto Villa)

“Bom na África tem muitos animais, plantas, arvores, lagos, pedras. Os animais são: hipopótamos, leões, zebras, girafas, pingüins e passarinho. Já as plantas são: arvores, flores, folhas e muito mais, ou seja, etc.....”. (Andressa Nogueira Martines, Poliana Cruz).

A África é um país que tem muitos animais, ele(africano) e os animais sobrevivem com animais como a girafa, come frutas. O leão come carnívoros e mamífero.(Kaiam, Breno Bispo)

Devid Bechemam mora na Africa ele e um jogador de futebol. Eu não estava certo, mas ele joga no milan e o Milan e da Itália um jogador muito bom.(André vinicius)

A África e um país cheios de mamíferos, então eu queria falar um pouquinho de cada animal, o leão e um animal carnívoro, ele come muitos animais como a zebra, e também mamífero, que come capim, o búfalo, o peixe..(Lucas de lima)

Eu não sei de nada, eu nunca ouvi fala disso. Mas eu sei que tem cangurus, e também outros tipos de animais tem arvores e riachos uma passagem bela para explorar e tipo como uma seca, mas não e tem água (Thais Soares da Cruz).

Na África tem pessoas negras, tem pobreza, tem guerra com outros países, tem muita sujeira. A capoeira veio da África, muitas coisas aprendem da África. (Willian Miranda dos Santos)

Eu não sei nada sobre a África e não sei se o que sei este certo. Tem um lugar na África que tem muito sol e mato não e verde, ele e meio amarelado e os animais vivem grupo como grupos de zebras, elefante, leões, etc....E vários outros bichos, eu também sei que existem bastante gente na África, quando eu crescer será o 2 país que vou visitar.(kally Yone américo da Silva).

A Africa tem muitos animais, na África tem girafa, elefante, zebra, cavalo. Lá eles fazem comida na lenha tem mulher que anda com o seus para fora. E tem homem que anda com saias para tampar as pernas. (Ana Carla C. Valério).

África eu acho que e um lugar que existem muitas pessoas são milionárias, mas eu acho também que existe povo pelas reportagens que às vezes vem uma chuva forte que derrubava arvores a chuva passava dos carros e das casas. Um dia eu e minha mãe estávamos assistindo televisão em uma reportagem havia falado que a África havia caído pedra de gelo na casa de uma mulher e havia uma senhora e duas crianças na casa, as vezes a minha mãe faz eu assistir jornal, vou começar assistir e vou falar para vocês.(Maria Eduarda).

A África e um lugar que as pessoas passam necessidades, a África tem muitos animais, a África tem muitas coisas que eu não vi, a África e muito longe do lugar que nos vivemos, a minha mãe assisti no jornal, sobre a África, ela falou que lá é um lugar muito bonito.(Thamayalla Carolina).

A África tem muitos animais arvores, mas elas sofrem porque não tem água limpa, eles têm que andar muito para achar água mais em alguns lugares tem muita arte e riquezas

pintura estatua, mas também tem muita doenças, animais mortos pela seca, insetos venenosos, também tem muita fome, sede os turistas dão comidas e água para as pessoas, os governadores não deixam os aviões pousarem para dar comida eu tenho um filme em casa que os governadores mandavam os negros entrar no navio e levava bem longe para matar ele o filme e baseado em estória real eu quase chorei vendo as crianças querendo seus pais e com fome e depois eles levavam eles para o orfanato.(Felipe Miguel de Souza).

A África tem muitos animais como a girafa, leão, hipopótamo, zebras e os macacos. E muitos caçadores e pessoas e outros vários tipos de animais e muitos costumes, e muitas tradições que deve ser seguido desde quando nasce ate a morte e também tem eleições para escolher o presidente da África e também tem a capoeira que veio da África. (Bruna letícia Ferreira).

África e um país com muitas arvorem, e animais selvagens, mas nesse país selvagem mora um grupo de pretos, gente morena que nem carvão, eles são bondosos com morenos. Mas já com os brancos, não são muito bonsinhos. A não muitos anos la pra 1950, eu acho na América um terrorista famoso a quem o chamavam de Mandela também e um homem negro. E um soldado da ilha percebeu que Mandela so matava os brancos, porque eles ameaçavam os negros e essa grande raiva se tornou em uma bela amizade e hoje ele e presidente da América, o rei da bola também e africano o Pele.(Daniel Porto).

A África tem pessoas que não tem saúde, e dinheiro como nos, umas passam fome. Apesar disso a África, tem umas das maiores savanas africanas.(Vinicius)

Na África mora gente de cor. O mundo não e igual a aqui, aqui tem violência, roubo e etc... Tem gente branca que mora lá na África. Na África, não existe tecnologia, aqui no Brasil existe, muita tecnologia, e por isso que os jovens esta caindo no mundo dos abusos, estão caindo no mundo das drogas e está deixando os levar para o mundo das prostituições. (Beatriz Helena).

A África e um lugar onde tem muitos animais e varias cachoeiras e umas arvores florestais do mundo animal e a muito tempo as pessoas passavam fome e alguns animais eram carnívoros e herbívoros. Os animais corujas, morcego saiam à noite para caçar, o leão, o tigre saiam de dia para caçar e a leoa ficava cuidando dos filhotes. (Leonardo da Silva).

A Africa tem muitos animais e tem animais que podem ser usados como carro, este animal o elefante, as pessoas fazem amizade com os elefantes e monta nele e lá na África tem uma das mais grandes arvores (Joao Vitor de Souza).

Na África tem muitos leões e as pessoas são trabalhadoras. (Ana claudia Morigi).

Na África eu não sei muito, mais sei alguma coisa, a África não e como o Brasil não tem carro, casa de tijolos, fogão, microondas, computador etc....Tem umas das arvores maiores do mundo, lá tem girafas, leões, Rinocerontes, Hipopótamo, pássaros que não tem aqui no Brasil, macacos etc... Não tem postos de saúde, lá não tem remédios antes de remédios são ervas que e os africanos que preparam. (Nayane Letícia).

A Africa e o lugar que tem mais bichos como Zebras, Girafa, Camaleão, Leão, onça e tigre. Na África tem violências muitas mortes briga. No Brasil e a mesma coisa como Drogas (Leonardo Augusto)

Eu não sei na África tem bichos ferozes como o leão a girafa etc.. Tem também pessoas, essas pessoas morao na África, lá eles vêem leão, elefante e mais um monte de coisas legais (Nayla Fernanda).

Esta atividade oferecida aos participantes do projeto consistiu em saber qual o conceito que as crianças tinham em relação à capoeira, e pudemos observar os seguintes relatos por parte das crianças:

“A capoeira e uma dança que em quase todos os bairros tem um professor de capoeira a capoeira e muito legal pelo menos eu acho. Os bairros que tem são Santa Felicia, Santa Angelina etc...”(Poliana Cruz).

“A capoeira e muito legal e uma arte para se defender não para machucar as pessoas fazer ela e muito legal por que nos ginga com os pés para o alto, mais alguns treinadores quer que seus aprendizes cortam o pulso, meu primo quase morreu cortando o pulso, eu sei um pouco de capoeira, eu fazia aula, ,mais meu treinador batia nos estudantes aprendis, quando eles iam treinar com o treinador, por pouco eu cai e ele era muito chato, daí eu entrei no SESI, lá também tinha capoeira e ai o ônibus veio buscar nos” (Felipe Miguel).

“A capoeira e um jogo que as pessoas jogam muito, o meu primo ele gosta de capoeira mais o irmão dele não gosta ,um dia eu vi uns meninos fazendo capoeira eu fiquei vendo eu gostei tem gente que fala que não gosta mas tem gente que gosta cada um tem o seu gosto eu mesma gosto”(Thamayla Carolina).

“Na capoeira eles usam calça larga, eles acostumam a ensinar muitos jovens e muitas crianças, eles são muito pratico para lutar capoeira”(Ana carla).

“Eu já fiz capoeira, e la tinha bastante movimento com a perna, e tinha o professor lá, tinha como aluno eu, Giovana, o Alison, a Ayana. Fizemos-nos jogo de capoeira, e foi muito legal, nossa lá nos, viramos cambalhotas, vira pirueta, ergue a perna e etc...Foi o dia mais feliz da minha vida”(Giovana Costa).

“Eu não sei nada sobre a capoeira” (Bruna Letícia Ferreira, rafael, Andressa Nogueira, Richar Rocha, Thais Soares) .

“A capoeira e uma arte clássica da África, e uma dança de luta” (Daniel porto) .

“A capoeira e uma dança que usa os pés, e uma dança inventada pelos escravos. Nessa dança e usado berimbau, uma roda de pessoas e dois jogadores da capoeira dentro da roda. Para jogar capoeira você precisa saber os golpes (os passos) e ter uma roupa adequada”(Vinicius).

“Tem musica na capoeira, canto e nota” (joao pedro, Leonardo Salgado).

“A capoeira e um tipo de um jogo, mas e um jogo de dança, não tem violência. Quando vamos a uma aula de capoeira, ele não usa radio e sim ele toca com o seu berimbau, e um jogo muito legal de fazer, desenvolve muito seu corpo” (Beatriz Helena).

“Na segunda serie quando eu fazia capoeira eu via a ginga de capoeira e comecei aprender e aprender tocar muitos instrumentos como o berimbau e outros instrumentos adequados para cada aluno conforme o seu tamanho e a sua forza para sigurar o instrumento da capoeira” (Leonardo da Silva).

“A capoeira e desenvolvida como uma dança e uma luta, eles viram mortal e eles tem um grande protetor nas costa e nas barrigas, ele luta no chão” (Joao Vitor de souza).

“Eu sei que a capoeira e um atletismo legal que nos aprendemos muitos golpes tipo a estrelinha” (Ana Claudia M. de andrade).

“A capoeira e um esporte elegante que vem da china, a capoeira e um dos esportes mais preferido” (Vitor Rafael).

“Capoeira e um tipo de uma briga, mas não bate, tem bastante gingado, a capoeira e um esporte da áfrica, não sei mais nada da capoeira” (Leonardo agosto).

“Eu sei que a capoeira tem a sua própria musica, sei também que a capoeira e uma dança, eu sei que tem 2 ou 3 professores. Eu gosto de capoeira mesmo não sabendo” (nayla Fernanda).

“E uma dança que pratica uma luta, pode ser praticada algumas vezes para relar no companheiro, instrumento que usa para dançar e o berimbau, o batuque e o ritmo de bate palma” (Higor santos da Silva).

“A capoeira veio da África e hoje a capoeira e uma luta famosa” (Kaiam).

“Capoeira tem berimbau, eles tocavam as musica quando uns competiam com os outros, também já fiz capoeira nunca soube fazer, sempre que iria competir perdia, mas eu me esforcei e consegui pegar a faixa preta, eu não quis mais fazer” (André Vinicius).

“A capoeira tem berimbau, tem o gingado. Na capoeira você aprende golpes para se defender de outras pessoas, você aprende habilidades, a capoeira e um esporte educacional que estimula as crianças e os jovens a praticar a capoeira”(Willian Miranda, Lucas de lima).

“Eu não sei muito da capoeira porque eu faço mas ainda estou aprendendo, eu sei algumas coisas como o ritmo da dança que tem o gingado, os exercícios como a hora da roda, que eles começa tipo como uma briga, mas não e briga e um gingado praticamente e

tipo uma dança, depois eles começa fazer coreografia em fileira, e fazem gingado, e é só o que eu sei, e fim” (Kally Yone A. Silva).

“Eu não sei nada, eu só vi na Angelina, só que eu nem reparei” (Breno Bispo).

“Eu luto capoeira, faz cinco anos, meu projeto chama capoeira do raio, linda capoeira significa mês desses deuses da capoeira” (Rita de cássia).

“Olha a dança e conhecida como uma dança tribal e uma dançam algumas vão com dois dançarinos eles dançam com um instrumento chamado berimbau, eles dançam e também toca o berimbau e legal mais e não e qualquer um que pode fazer, e perigoso machucar” (Maria Educarda).

“Na capoeira eu não sei muito, mas eu sei um pouquinho na capoeira as aulas são deliciosas, mais para pegar e fácil” (nayane Letícia).

Esta atividade oferecida aos participantes do projeto consistiu em criar uma história para cada personagem um negro e um branco.

O objetivo desta atividade foi observar se a cor da pele influenciava e/ou determinava as condições de trabalhos e de lazer criadas pelos alunos (as) e pudemos observar os seguintes relatos por parte das crianças:

“Personagem Negro - DJ e um adolescente negro que sempre quis participar da ilha dos desafios, ele e muito musculoso, mas também muito carinhoso, gentil, bondoso e ama os animais. Ele mora nos Estados Unidos, Canadá e a ilha dos desafios e esta na equipe ROBALOS ASSACINOS. Personagem Branco – Benjamim Tenyson conhecido como Bem foi acampar com seu avo e sua prima CWEN. Ele viu uma cápsula caída do espaço e na cápsula tinha um relógio pulou no pulso dele e nunca mais iria sair esse relógio deu habilidades para BEM se transformar em 10 ALIENS, e hoje ele e o maior herói do CARTOON NETWORK o BEM10” (Daniel Porto Villa);

“Personagem Negro – em um dia, tão lindo um homem negro apareceu e disse para um macaco, como você se chama UUAA, o que UUAA. A e você e um animal e eu sou um ser humano. Mas quando, o macaco viu o homem chorando perguntou, Porque você esta

chorando, só porque, eu sou negro ninguém quer ser meu amigo, não liga para eles eu sou seu amigo de verdade sou eu. Eu sei que você deve achar que sou fedido e o homem falou todo feliz, a deixa pra lá eu também sou. Você tem casa perguntou para o macaco o homem, não então vamos brincar sim. FIM. Personagem Branco uma vez, –Era uma vez em uma escola que só tinha meninos negros, e só um branco, aí veio dois meninos e disse Porque só você e branco, respondeu o menino não sei, também mesmo assim nos somos o seu amigo”. (Giovana Letícia de Moraes da C.)

“Personagem negro – Era uma vez um menino chamado Francisco, não tinha amigos, por causa da sua cor, ele era negro. Ninguém lanchava com ele, e nem falava com ele. Ele vivia triste por falta de amigos. Até que um dia entrou na escola um aluno chamado Bruno também era negro. Naquela escola, só tinha intrigas, Mas ao passar do tempo, os alunos começaram a perceber a amizade de Francisco e Bruno, e começaram a ser amigos de todos. Personagem Branco – Em uma aldeia, vivia vários índios, mas só um era branco, o seu nome era Matheus. Matheus vivia triste por causa de suas diferenças. Um dia ele conheceu uma índia que se chamava Luciana, eles namoraram, noivaram e casaram, os índios deram uma linda festa de casamento para os dois, sua esposa ficou grávida, o nenê nasceu ele se chamava Leonardo. Ele era branco, aí Matheus não queria mais ser diferente do que ele é, porque sua mãe amou ele do jeito que ele é, ele amou o Leo do jeito que ele é e branco. (Beatriz).

“Personagem negro – um belo dia uma menina negra esta passeando tão bela com seu vestido vermelho, com uma fita no seu lindo cabelo, uma menina perguntou que cor linda você tem, como você conseguiu ter uma cor tão linda dessa, você tomou muito café não, não tomou chocolate não, não o que você tomou. Nada a minha família e assim por isto que você nasceu assim, Sim, que Legal eu achei muito bonito Obrigado. Vamos tomar café para ver se eu fico da sua cor, Sim vamos. Personagem Branco – um certo dia uma menina tão pequenina com seu cabelo loiro, os seus olhos azuis e sua roupa rosa, indo para a escola correndo com um monte de livros em suas mãos. Eu fui lá ajudar, ela estava muito pesada. Eu não sabia o nome dela, eu a chamei de leite porque ela é branca como o meu dente de leite, eu vou te levar para escola também. (Thamayla)

“Personagem negro – o meu personagem vai ser o saci, o saci tem uma perna só. Brincamos-nos de uma brincadeira que se chama Saci perece, o saci faz um desenho

chamado Sitio do pica-pau amarelo. Personagem branco a minha personagem agora vai ser a Emilia. A Emilia ela também faz aquele desenho Sitio do Pica-pau amarelo. Agora a personagem que faz a Emilia faz uma novela chamada caras e bocas (Nayane letícia Furlan)

“Personagem negro – era uma vez um menino negrinho todo o dia passava sempre pela uma fazenda, ninguém gostava dele só porque ele era negro, um dia duas beatas apareceram e falaram Pobre menino só por que e negro, o menino escutava todos os dias sempre as mesmas coisas, ele tinha fé que as pessoas iam melhorando o comportamento, passaram épocas e ele cresceu virou um menino forte e valente e todo mundo respeitou eles e assim foi a historia. Personagem Branco – em uma época só duas pessoas eram negras os brancos faziam dessas pessoas como escravas e maltratavam era um horror chegou um dia a filha do presidente e falou, Chega pai isso e um pecado sabia pare com isso eles cuidam de nos e ele parou de fazer isso. (Thais soares da cruz)”.

“Personagem negro – tinha um menino negro que foi separado da mãe quando muito pequeno. Quando ele tinha 6 anos foi servir de escravo para o dono da fazenda, ele era muito maltratado e o fazendeiro batia muito nele. E um belo dia os cavalos fugiram e o menino que pelo fazendeiro era chamado de negrinho do pastoreio que levou 25 chibatadas nas costas, no outro dia os cavalos fugiram a noite o fazendeiro ele pegou o negrinho do pastoreio e o colocou no formigueiro. E amarrou ele no formigueiro e o negrinho do pastoreio morreu e quis se vingar, no outro dia os cavalos liderados pelo cavalo faísca que só obedecia ao negrinho do pastoreio, voltavam trotando, que encontraram o fazendeiro no meio dos pastos e pisoteou ele, o fazendeiro então morreu e essa e a ou historia do negrinho pastoreio. Personagem branco - era uma vez um homem branco de repente ele vê uma mulher de cabelos loiros e brancos como a neve, mas ele não sabia que essa mulher era uma que já havia sido morta pelo marido, e”. Esse moço se apaixonou por essa mulher, que, se chamava Bianca Dourado da Silva. Ele foi ate, essa mulher e a convidou para sair, eles saíram e voltaram muito felizes e quando a mulher entrou na casa apareceu uma freira que disse, - Não saia com esta mulher, e foi embora, no outra noite aconteceu à mesma coisa quando a mulher entrou na casa veio a freira e disse, - Eu avisei e o moço morreu. “Essa e a lenda da Bianca Dourado da Silva”. (Bruna Letícia Ferreira)

Considerações Preliminares

No início da intervenção, as crianças do projeto demonstraram falta de conhecimento sobre a África, Com pensamentos racistas e discriminatórios, observado durante as atividades.

Por outro lado, durante a intervenção percebemos, com base nos diários de campo, outra visão surgindo acerca da África, dos afro-brasileiros e do interesse pela cultura africana, visão que destacava haver coisas positivas oriundas da África e de seus filhos.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter R; OLIVEIRA, F; TEBET, G. G. C. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDRADE, M. C. **O Brasil e a África**. São Paulo: Contexto, 1992.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIFFONI, M. A. C. **Danças da Ásia, África e Oceania**. São Paulo: editora NOBEL-SCET-CEC, 1974.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. A motricidade humana no ensino fundamental. In: I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ALESP, 2007. v.1. p.29–35.

GONÇALVES, Luiz A O.; SILVA, Petronilha. B. G. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a proposta e políticas. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.29, n1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 1ª Edição. São Paulo:USP;1971.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros como possibilidades na formação de uma identidade cultural negra positiva**. 2006. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – UFSCar, São Carlos, 2006.

PRISTA, António; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.

SANTOS, S. O. **Diversidade da cultura corporal**. Colégio Metodista: São Bernardo do Campo. 2003.

SOUZA, M. M. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

A LEITURA DE MUNDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ivan Gimenes de Lima (SEE/SP)

RESUMO

Fomos até uma escola estadual, na cidade de Americana, interior de São Paulo, com o objetivo de explorar as possibilidades de vivências dialógicas, a partir dos pressupostos de Paulo Freire, na prática pedagógica da disciplina Educação Física para a 4^a série do ensino fundamental. Realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo participante, coletando dados através de entrevistas dialógicas, que subsidiaram nossa prática pedagógica com o tema gerador: “Envolvimento Familiar”, registrada a partir de um diário de campo, que foi analisado sob a categoria da Leitura de Mundo, determinada por leituras das obras de Paulo Freire. Desta tarefa, notamos pertinência para este contexto.

Palavras chave: Educação Física escolar, Prática pedagógica e Paulo Freire.

Introdução

Observando algumas aulas, direcionadas para os alunos da faixa etária dos 9 aos 12 anos, notamos que seus professores interagem segundo uma relação vertical, de “cima para baixo”, ministrando conteúdos de uma forma imposta e autoritária.

Intrigados com esta realidade que não acreditávamos por ausentar a criatividade e autonomia dos alunos no contexto escolar, decidimos em nossa atuação como professores que nos dedicaríamos a realizar uma prática pedagógica diferente desta, em que os alunos eram meros recebedores do conhecimento.

Paulo Freire, um grande Educador, propõe um método de aprendizagem chamado Pedagogia Dialógica, pelo qual nos empenhamos em redirecionar este sentido educacional, inserindo-o no contexto de nossas aulas.

Quando iniciamos nossa prática pedagógica, na condição de professores, observamos algumas dificuldades dos alunos em elaborar e/ou desenvolver jogos e brincadeiras de forma autônoma. Eles ficavam aguardando os “comandos” do professor, evidenciando certa insegurança e requerendo ajuda para expressar e defender suas idéias.

Deste contexto, destacamos a seguinte interrogativa para uma proposta de estudo: Como permitir a liberdade para a criatividade e autonomia dos alunos nas aulas de Educação Física?

Temos procurado transformar nossa prática pedagógica em um espaço pertinente para se fazer presente a pedagogia dialógica, a partir da proposta de Paulo Freire, explorando seus pressupostos de maneira ainda mais ampla.

Assim, acreditamos apontar um caminho para nosso questionamento sobre a criatividade e a autonomia dos alunos.

Preocupados com uma maior aproximação entre os objetivos da Educação Física e as idéias de toda a comunidade escolar, procuramos incorporar as sugestões desta comunidade em nossas aulas, o que nos levou a imprimir, à prática de ensino, um sentido/significado maior, segundo as expectativas dos educandos, os quais puderam questionar e propor intervenções para o crescimento de todos, construindo idéias e novos significados a partir de reflexões realizadas em grupo.

Propusemo-nos a uma iniciativa pedagógica em uma escola estadual, na Cidade de Americana, interior de São Paulo, onde lecionamos, com a finalidade de incorporar os pressupostos da pedagogia dialógica de Paulo Freire nas aulas de Educação Física, para a 4ª série do Ensino Fundamental.

Entendemos que a Pedagogia Dialógica se aplica ao contexto no qual seja possível produzir idéias não rotineiras e aprender em grupo, tornando as aulas de Educação Física, um ambiente bastante propício ao crescimento e desenvolvimento, que contribui para a construção da cidadania.

Pesquisar os sentidos educacional e pedagógico, na perspectiva da Motricidade Humana, enquanto área de produção de conhecimentos em diversas situações como aulas, práticas de esportes, lutas, danças, ginásticas e jogos, poderá, aliado ao saber que encontramos na Educação, transformar a atuação do docente de Educação Física.

Objetivo

Explorar as possibilidades para a criatividade e autonomia dos alunos nas aulas de Educação Física, a partir dos pressupostos da pedagogia dialógica de Paulo Freire na prática pedagógica do componente curricular referente à Educação Física, para alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola estadual na cidade de Americana, interior de São Paulo.

Pedagogia Dialógica e Educação Física: buscando uma nova possibilidade

A Pedagogia Dialógica de Paulo Freire baseia-se na formação de seres autônomos que, inseridos no processo educacional e de produção de conhecimento, aprendem a escrever suas vidas como criadores e testemunhas de suas histórias, isto é, biografarem-se, existenciarem-se, historizarem-se (FREIRE, 1996).

O respeito à autonomia e à dignidade deveria ser um compromisso equivalente a um juramento profissional por parte do educador, pois deixar de dedicar-se e comprometer-se com amor, seguindo os preceitos da eticidade, é definido como uma ruptura da decência, transgredindo a natureza humana em um ato de imoralidade inconcebível (FREIRE P, 1996).

Paulo Freire (1996) traz idéias muito relevantes para o contexto educacional global, as quais se atêm com muita sensibilidade ao ato de ensinar e se voltam para o diálogo com o educando em busca de uma construção de aprendizagem mútua.

Transportando essas idéias para o componente curricular de Educação Física, podemos considerar que a pessoa necessita ser observada como um todo, muito além de simples aspectos ou de aptidões físicas, mas de um aprendizado do movimento que parte de interferências do professor e interferindo, de maneira dialética, com seus conhecimentos.

Esta necessidade e preocupação também puderam ser vistas com Scaglia (2004), o qual alerta que, em grande parte das escolas observadas em seu estudo, as aulas de Educação Física estão restritas, basicamente, à práticas de atividades técnicas que envolvem apenas quatro modalidades esportivas: o basquete, o vôlei, o handebol e o futsal ou, então, nos jogos livres, chamados por alguns professores de “rola bola”, onde os alunos decidem sobre o desenvolvimento das aulas, sem nenhuma orientação.

Pensar a Educação Física, partindo dos pressupostos de Paulo Freire é considerar a possibilidade dos alunos terem oportunidades de aquisição/construção de novos conhecimentos, relativos à nossa cultura, com ênfase na cultura lúdica, partindo de jogos e brincadeiras do seu cotidiano para o interior da escola, gerando situações pedagógicas, problematizando o contexto das aulas, motivando os alunos a chegarem a uma solução de corpo inteiro (SCAGLIA, 2004).

Dessa forma, acreditamos que o educando possa ampliar sua capacidade de interpretação e resolução de situações problematizadoras, utilizando-se de sua curiosidade e criatividade, tomando consciência de suas ações, e desenvolvendo, assim, sua autonomia (SCAGLIA, 2004).

Algumas mudanças no contexto escolar como um todo são imprescindíveis para trazermos nossas reflexões para o contexto escolar, pois “[...] história é possibilidade e não determinismo” (FREIRE, 2006, p.23), o que explica a inviabilidade de se posicionar passivamente, esperando que algo aconteça sem esforço, pois “a história ainda não registrou nenhum suicídio de classe” (FREIRE, 2006, p.33), maneira incoerente com a realidade de conquistar a autonomia perante os opressores.

Vemos a Pedagogia Dialógica como uma metodologia que auxilia na promoção do respeito aos saberes dos educandos, suas necessidades e interesses, os quais são abdicados, com frequência, nas escolas, quando se aceita a concepção que o professor simplesmente transmite os conhecimentos que possui sobre os conteúdos, posicionando-se com superioridade diante dos alunos, sem estar comprometido com aquilo que seja significativo para eles.

Gadotti (1991) lembra que a Pedagogia Dialógica dirige-se para a educação de todos, sejam crianças, jovens ou adultos, pois cada um, em sua formação educacional, deverá ter a oportunidade de desfrutar do diálogo e suas problematizações.

Desta forma, ressaltamos que esse estudo traz idéias da Pedagogia Dialógica para a Educação Física escolar, por meio de uma intervenção realizada com crianças entre 9 a 12 anos de idade. Dallari e Korczak (1986, p.85) alertam que essa faixa etária consiste em “[...] um longo e importante período da existência de um homem”.

Na Educação Física escolar, o conhecimento do educando é expresso por meio das práticas corporais, quando o professor intervém com a intenção de problematizar o contexto das atividades, procurando desenvolver nos educandos a curiosidade da busca por soluções.

Paulo Freire (1996) alerta que o ser humano não precisa tornar-se objeto de intervenção cultural, mas deve ser sujeito e agente de sua própria cultura e história, pois, apenas com essa postura, será de fato humanizado. O verdadeiro componente curricular está naqueles que possibilitam trazer à luz tudo aquilo que acreditam que deva ser esclarecido, promovendo mudanças em busca do saber.

O relevante em trazermos alguns apontamentos sobre o jogo em nosso trabalho reside em pensar sobre o fato de sua utilização assumir um papel que transcende seu efeito natural de prazer, ressaltando reflexões que criticam a realidade vivida pelos alunos e possibilita que analisem esse contexto.

Leitura do Mundo

Em princípio, ler o mundo consiste em criticá-lo e compreendê-lo, problematizando a realidade na qual nos inserimos. Desta forma, somos capazes de transcender nossas deduções pré-estabelecidas, alcançando níveis desconhecidos de percepção da realidade e aumentando nossos conhecimentos sobre a mesma.

Vale considerar a referência de Paulo Freire (2006) no que diz respeito ao fato de que se alfabetizar não implica seguir a idéia de reprodução das palavras, mas aprender a dizer a *sua* palavra, criadora de cultura.

Acreditamos que a construção do conhecimento, na utilização da Pedagogia Dialógica como um todo e nas aulas de Educação Física, está condicionada à categorias que a englobam em aspectos gerais. Tais categorias descrevem os princípios apresentados por Paulo Freire (2005a), na obra “Pedagogia do Oprimido”. Portanto, estudar o pensamento deste autor possibilitou-nos identificar categorias que fundamentam e orientam o processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, nossa preocupação se dirige para a leitura do mundo realizada pelos educandos partindo do contexto onde vivem, de onde Paulo Freire traz o conhecimento a ser refletido em aula, que é o “Tema Gerador”.

Desta forma, o docente perceberá que o tema gerador, proposto em aula, tem grandes possibilidades de transcender os muros da escola quando se configura enquanto um compromisso entre educando e educador. Nessa perspectiva, toda teoria apresentada e refletida por meio do diálogo pode ser viabilizada na prática, da melhor maneira possível, no sentido de testar e apurar essa viabilidade.

Vimos, em Paulo Freire (1996), que o educando depende de si mesmo para se tornar educando, mas o educador necessita do educando para se fazer educador; é dessa forma que gira o ciclo da educação, não sendo possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os saberes trazidos das experiências vividas dos educandos. É a partir delas que os educandos lêem o mundo e o educador, baseado em princípios dialógicos, propicia momentos e ambientes nos quais as pessoas possam criar, construindo possibilidades para sua própria produção e leitura do mundo.

Metodologia

O estudo se desenvolveu a partir de uma pesquisa qualitativa que é conveniente para descobrir e observar fenômenos que traduzem a realidade em que o problema descrito por nós surge.

Optamos pelo tipo de pesquisa participante, por caminhar na perspectiva da investigação social e ser entendida pelo propósito de transformar uma realidade, conhecê-la e interpretá-la, para intervir como professor e pesquisador, segundo Brandão (1984) e Rudio (1986), buscando a participação total da comunidade na análise de sua própria realidade.

Inserimos a comunidade escolar neste estudo, realizando entrevistas com os funcionários, em momentos diversificados, com os responsáveis pelos alunos, em uma reunião agendada, na qual recolhemos o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os pais, mães e responsáveis, no qual eles assinavam apontando seu consentimento com a pesquisa. Com os próprios alunos, no período de aula, após algumas explicações iniciais, fizemos a seguinte pergunta: Quais temas geradores sugerem para tratarmos nas aulas de Educação Física?

Com estas entrevistas foram obtidos também alguns temas geradores de maior convergência na fala dos entrevistados, que foram utilizados na construção do planejamento participativo das aulas de Educação Física, as quais registramos em diário de campo. Para melhor recolhermos as informações obtidas nas entrevistas e no decorrer de nossas aulas, utilizamos um gravador de voz digital.

Para este estudo destacamos o trabalho realizado com o tema gerador: “Envolvimento Familiar” nas aulas de Educação Física, em uma escola estadual da cidade de Americana, no interior de São Paulo, que atende apenas o 1º ciclo do Ensino Fundamental, a partir da autorização da diretoria de ensino da cidade e da equipe de gestão da instituição de ensino.

Registramos um total de 20 aulas observadas de uma classe com 32 alunos da 4ª série, que concordaram e se comprometeram com a realização da pesquisa, a partir do consentimento de seus responsáveis, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O desenvolvimento desta intervenção foi registrado através do diário de campo, definido por Bogdan e Biklen (1994, p.150) como: “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, vive e experiência no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Esta investigação foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Metodista de Piracicaba, através do protocolo nº58/07.

Envolvimento Familiar: um tema gerador a ser analisado

Para iniciar a abordagem do novo tema gerador a ser inserido no contexto de nossas aulas, dissemos, conforme destacado no registro 12, *que o próximo assunto seria “Envolvimento Familiar” e perguntamos se alguém poderia nos explicar seu significado. Após muita insistência, alguns alunos disseram que, nas festas comemorativas, há envolvimento familiar, porque, nestas ocasiões, as pessoas estão reunidas.*

Essa **problematização** não encontrou os alunos em um dia propício. Então, descontentes com as repostas, decidimos utilizar uma dinâmica proposta por Paulo Freire (2007), abordando todos os passos sobre como trabalhar com seu método. Assim, vimos possibilidade de analisar **imagens** referentes ao tema gerador.

Nesta perspectiva, o registro 12 ainda permite observar que *sugerimos aos alunos que levassem uma folha de sulfite para casa e nela colassem uma figura que representasse o envolvimento familiar. Abaixo dessa figura deveriam explicar qual sua relação com esse envolvimento. Explicamos que a reflexão sobre o envolvimento familiar deveria ser algo bastante abrangente, pois seria necessário superar o conceito de que apenas os responsáveis têm obrigações para com os alunos, pensando também sobre quanto eles estão preocupando-se e envolvendo-se com sua família, ultrapassando o sentido único segundo o qual se discute o envolvimento familiar e colocando também o aluno em uma situação de deveres.*

Acreditamos que, a partir das figuras, seria mais fácil que expressassem seu pensar sobre o Envolvimento Familiar; também poderia se constituir em grande estímulo para fomentarmos algumas discussões com relação ao expresso por meio das referidas figuras.

Paulo Freire (2007) utilizava esse recurso com alguns objetivos bem distantes dos nossos, direcionando a atenção dos alunos para as palavras e seus fonemas. Mas, em geral, ele buscava uma maneira diferente para trazer à tona o modo pelo qual os educandos lêem e interpretam o mundo. A socialização desta atividade foi de grande importância para todo o grupo, inclusive para nós, que observamos como os educandos relacionavam-se face ao exercício de interpretar sua realidade.

Acreditamos ter sido essa uma das poucas vezes em que a maioria dos alunos enfrentou uma situação como esta. Descrevemos, no registro 13, ter perguntado aos alunos *como poderíamos fazer para que todos pudessem expor o que trouxeram? Uma aluna sugeriu que cada um poderia ler o que escreveu e, posteriormente, mostrar a figura, foto ou desenho que escolhera. Após haverem concordado com esta dinâmica, a iniciamos com uma aluna, sentada ao nosso lado.*

Gadotti (1991), elaborando categorias para a metodologia da Pedagogia Dialógica, menciona que uma delas é: “Compartilhar o mundo lido”. Para Paulo Freire, é o conhecimento compartilhado com o outro, tornando-o digno de credibilidade, mas essa situação ocorre apenas quando existe o **diálogo**, de forma que aquele que estiver ao seu lado entenda e troque informações sobre as interpretações que faz do mundo.

A **leitura de mundo** de alguns alunos, quando compartilhada, é capaz de muito ensinar para todo o grupo, levando-nos a abandonar posturas equivocadas. O registro 13 expressa que *questionamos o grupo sobre pensarmos sempre que a vida dos outros é melhor do que a nossa e que, às vezes, não atribuímos valores aos nossos familiares. Um aluno disse que observa isto com frequência, pois ele mora com os avós e gostaria muito de poder estar com os pais; referiu observar também que alunos ficam desqualificando seus pais, os quais fazem tudo por eles. O grupo permaneceu em um silêncio intenso, o que nos fez pensar ter ocorrido um certo sentimento de culpa.*

Continuamos tendo gratas surpresas advindas das atividades realizadas pelos alunos. Uma delas foi a amplitude do envolvimento por eles assumido diante do contexto criado ao redor das atividades.

O registro 13 permite evidenciar o choro silencioso de um aluno. Perguntamos se houvera algum problema e ele balançou a cabeça negativamente. Perguntamos, então, se gostaria que alguém do grupo lesse, para nós, o seu trabalho. O aluno pediu que fosse lido por nós; pegamos sua folha e iniciamos a leitura: *“Minha família significa muito para mim; ela significa amor, carinho, afeto, companheirismo, dedicação; ela é minha vida. Nas horas difíceis eles me ajudam, sempre estão do meu lado”*. Seu choro parou e conseguiu sorrir.

Partindo da formação educacional como um todo é que acreditamos estar intervindo, com a Educação Física, nesta realidade, com reflexões e debates que possibilitam uma aprendizagem contextualizada e significativa para os educandos.

Destacamos que motivar os familiares dos alunos para que participem do cotidiano escolar também é papel dessa disciplina, aprimorando ainda mais o processo de formação, buscando maior aprofundamento do conhecimento com pessoas de grande proximidade.

O registro 13 possibilita acessar a fala de um aluno ao dizer que seus *pais estavam mais envolvidos com ele após a reunião na escola para a qual foram chamados para participar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse aluno comentou ainda que houve muito questionamento sobre a necessidade da tarefa a ser realizada e sobre até que ponto ela se relacionava com a Educação Física. Ele respondeu aos pais que ela estava relacionada ao conteúdo das outras aulas. Por fim, informou que seus pais o ajudaram bastante na realização da tarefa. (...) Uma aluna relatou que quando levava a tarefa até sua casa, seus pais iniciaram uma sessão de fotos antigas e resgataram boas lembranças do passado, quando, todos juntos, escolheram a foto que seria utilizada na tarefa.*

Para que não perdêssemos de vista a prática corporal de nossas aulas, lembrando o que diz Freire e Scaglia (2003) quando ressalta que o grande objeto de estudo da Educação Física deve ser o jogo, por acreditar que seja uma categoria maior, com uma simulação lúdica da realidade, concretizada na sua prática, que possibilita experiência para a vida.

Pedimos aos alunos que nos dessem sugestões de brincadeiras para realizarmos uma certa vivência prática do que tínhamos discutido em relação ao Envolvimento Familiar, que seria vivido com os colegas. Reservamos uma sugestão para que fosse revelada caso ninguém desse sugestão ou para um segundo momento.

Mas sem esperar por muito tempo um aluno logo revelou nossa sugestão como numa combinação que aconteceu por acaso, o que nos deixou muito felizes por percebermos grande sintonia entre nós e os alunos dentro do contexto da aula.

Após calorosas e sofridas discussões sobre o Envolvimento Familiar, começou um jogo de muita familiaridade aos alunos, no qual percebemos que os alunos estavam ainda mais atentos aos detalhes de organização. O jogo mencionado se chama “Maré-alta Corrente”, em que todos se concentram em uma das áreas da meta, numa quadra de futebol de salão; um dos alunos fica no círculo central e grita “Maré-Alta!”; os demais alunos devem sair correndo de uma área à outra, sem que o pegador o pegue, pois se fazê-lo darão as mãos juntando-se ao pegador, formando uma corrente, até que todos sejam pegos.

Em nossos registros, pudemos observar esta trajetória sendo percorrida a partir do envolvimento dos alunos com esta brincadeira, que já fazia parte do seu cotidiano escolar por alguns anos, conforme exposto no registro 13: *Os alunos continuaram a brincadeira e a corrente foi ficando cada vez maior. No início, isto dificulta que os fugitivos sejam pegos, pois o movimento da corrida fica mais lento quando se está de mãos dadas.*

Mas, conforme os alunos vão se acostumando com a situação, começam a dialogar e a construir estratégias para conseguirem alcançar o objetivo da atividade, locomovendo-se de forma mais rápida na corrente e, assim, o jogo torna-se mais dinâmico, dificultando a fuga dos fugitivos.

Viver o jogo é vivenciar momentos da realidade de forma lúdica, com a possibilidade de do refazer de erros e acertos, enriquecendo-se com lições de vida a partir de situações prévias á vida. No jogo também se questionam problemas das mais varias naturezas que muitas vezes os pais e mães pouco solucionam ou sequer sabem.

Ariés (1986) observa que a intenção dos pais, quando se referem ao familiarizar-se com os próprios filhos, de forma que falem sobre todas as coisas, tratando-os como pessoas racionais, é conquistá-los pela doçura. Esse autor associa as crianças às plantas jovens que requerem ser cultivadas e regadas freqüentemente, com alguns conselhos na hora certa, com algumas expressões de ternura, que as comovam e as conquistem.

O registro 14 permite ver o comentário de um aluno, quando refere passar alguns dias de férias na casa de um amigo e, ao retornar, seus pais ficam super bonzinhos com ele.

Sua mãe vê sua roupa suja e nem briga, mas, após algum tempo, tudo volta “ao normal”. Perguntamos ao aluno o que ele achava deste comportamento de sua mãe e ele respondeu que seus pais gostam dele e, quando sentem saudades, ficam mais legais, mas, depois de alguns dias, esquecem. Os demais alunos disseram não achar isso correto, pois é preciso haver carinho sempre.

A **leitura de mundo** realizada por este aluno configurou uma crítica. No registro 14 observamos que, *para finalizar, sempre que as atividades da aula geram competições muito acirradas, efetuamos o chamado “abraço do adversário”. Pedimos que se aproximem de seus colegas/adversários e o abracem, agradecendo sua participação no jogo.*

A utilização de jogos e brincadeiras como estratégias educativas deve ir além de proporcionar apenas o lúdico, com a intenção de entretenimento e diversão dos seus

participantes, permitindo que a própria atividade contribua para o processo de formação dos participantes como um todo.

Scaglia (2004) lembra que o jogo é educativo e lúdico, cabendo, ao educador, levá-lo para sua prática, pautado em objetivos que serão construídos com base em um diálogo com os alunos. Acreditamos que a união do jogo livre e do funcional alcance o necessário para trazeremos a Pedagogia Dialógica para a Educação Física escolar.

Recordamos a situação descrita no registro 15, a qual permite observar que *alguns alunos pediram para que realizássemos novamente as brincadeiras das aulas anteriores sobre o envolvimento familiar, considerando ter sido reservado pouco tempo às mesmas. Neste momento, não achamos oportuno repetir as mesmas atividades, pois ainda existiam muitas outras a realizar. Entretanto, repensando sobre o seu significado para os alunos, após calorosas e sofridas discussões sobre o envolvimento familiar, acreditamos que não haveria problemas em realizar as mesmas atividades com algumas variações e mudanças, não repetindo o que já havia sido realizado em aulas anteriores.*

Para nós, o sentido de trazer jogos e brincadeiras para as aulas de Educação Física não se relaciona ao jogo-livre, nem ao jogo-funcional, mesmo existindo em um, a espontaneidade e, em outro, a funcionalidade, ambos elementos importantes para a aprendizagem.

Importante ressaltar a questão do respeito ao educando, de forma que ele não se dirija à escola apenas para aprender a brincar, e nem se sinta forçado a seguir um sistema de aprendizado, o qual, além de estar destituído de qualquer significado, também não apresenta coerência devido ao tempo de intervenção (SCAGLIA, 2004).

Acreditamos na importância do educando para desfrutar do ambiente das aulas de Educação Física, aprendendo com e pelo jogo, nele interferindo e alterando-o, partindo de um **tema gerador**, a partir do **diálogo**, da **curiosidade** e da **problematização**, para que sua **leitura de mundo** se construa de maneira emancipadora partindo de seus desejos e vontades, os quais conferem sentido/significado a todo o ambiente educacional.

A análise das situações geradas pela nossa ação pedagógica sob a perspectiva do envolvimento familiar dos nossos registros, dá-nos a oportunidade de uma reflexão pertinente ao registro 15, quando nos detivemos na realidade existencial de docentes pesquisadores. *Refletimos que nossa visão do que está acontecendo nunca será real. Apenas os alunos sabem por que*

algumas coisas dão certo e outras não, pois o contexto das atividades revela-se somente para eles que estão, de corpo inteiro, inseridos na situação. Nos limitamos a observar.

A socialização das atividades, chamada de “Compartilhar o mundo lido” por Paulo Freire, surge do trabalho de um dos **temas geradores**, na emoção demonstrada pelos alunos, quando falam da família, é o conhecimento compartilhado com o outro na **problematização** da proposta, que na pesquisa pela **curiosidade** o torna digno de Ter credibilidade, uma ocasião que acontece apenas quando existe o **diálogo**, trocando informações sobre as interpretações que faz na sua **leitura de mundo**.

Considerações Finais

Transformar nossa prática pedagógica em um espaço pertinente para se fazer presente a pedagogia dialógica, com a proposta de Paulo Freire, explorando os seus pressupostos de maneira ainda mais ampla, tem conseguido pontuar inquietações e indagações, contribuindo com as discussões a respeito da Educação Física escolar e os aspectos que permeiam suas ações pedagógicas.

Realizando a exploração dos pressupostos da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire em uma escola estadual pudemos observar que essa constituiu-se em uma tarefa bastante pertinente para esse contexto, deixando-nos gratificados quanto ao objetivo proposto, visualizando ainda outras possibilidades de intervenção por meio dessa metodologia.

A reunião com os familiares e todas as entrevistas, registradas em diário de campo, que fizemos com membros da comunidade escolar possibilitaram-nos um crescimento bastante amplo; as contribuições que obtivemos foram muito ricas e densas, levando-nos ao compromisso e abertura.

Humildade e simplicidade foram muito importantes durante a abordagem das pessoas para que pudéssemos captar o melhor que cada um tinha para contribuir; assim, o momento que refletimos juntos com a comunidade escolar sobre os temas geradores representam uma forma muito concreta de socialização do aprendizado da experiência existencial dos familiares e demais sujeitos da comunidade escolar.

Percebemos que entrevistá-los foi também uma forma de questionar, levando à reflexão o papel que toda esta comunidade escolar exerce no processo educacional desses alunos, o que, na escola, é de responsabilidade de todos.

Observamos que os pais, mães ou responsáveis e a equipe escolar, unidos pela preocupação com as crianças atribuíram a esse momento grande sentido/significado, bastante ressaltado por Paulo Freire (2007), pretendendo que o envolvimento seja comprometido.

Pudemos perceber que o contexto real precisa realmente ser consultado para a construção do conteúdo programático. Um aspecto pertinente a este pensamento é que Paulo Freire foi até às famílias para conhecer o ambiente no qual viviam, desfrutando do acolhimento de seus lares, onde ficavam mais à vontade para comentários e entrevistas dialógicas. Assim, aumentamos as possibilidades de prosseguimento do estudo, pois, com a proximidade dos familiares pudemos ter oportunidade de apresentar a Educação Física no contexto escolar, desenvolvendo um trabalho pedagógico compartilhado no seio da comunidade escolar.

Refletindo sobre nossa postura diante dos nossos alunos, que também fizeram-se professores, vimos uma grande oportunidade para que as pesquisas acadêmicas encontrem-se com a realidade, elaborando trabalhos que promovam, cada vez mais o estreitamento das relações entre teoria e prática e dos acadêmicos com os profissionais da escola e membros da comunidade.

Os registros produzidos também poderão subsidiar as ações pedagógicas dos professores de Educação Física de modo geral, ao evidenciarem que todos temos nossos conflitos, desejos e frustrações, mas, mesmo assim, ainda é bastante válido continuarmos lutando para que esta área tenha maior credibilidade no ambiente escolar, com vistas que o aluno amplie cada vez mais sua visão de mundo, sem privilégio para nenhuma das linguagens, seja escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal, entre outras.

Relatarmos cada passo dado em nossas aulas, possibilitou-nos rever nossa postura como professores, refletindo sobre o discurso que tanto declaramos, mas que, em algumas situações, não conseguimos colocar em prática adequadamente, levando-nos a algumas contradições.

Esclarecemos que o aprofundamento do tema gerador durante a prática pedagógica tem por limite o interesse e a necessidade do conhecimento apresentado pelo aluno; observamos que seus responsáveis tem alguns preconceitos, como o caso de uma das mães dos alunos que demonstrou descontentamento quanto a tratar do tema sexualidade com sua filha. Acreditamos

que dessa forma iremos agir, respeitando os limites da curiosidade do aluno, como uma criança/pessoa e suas complexidades.

Seguimos na perspectiva de não deixar que essa produção tenha um fim em si mesma, pois, nesse momento, pretendemos enfrentar o desafio de divulgar o que realizamos, no sentido de incentivar, com grande respeito e afeto, os educandos e toda a comunidade, acreditando no crescimento de todos.

Referências

ARIÉS, Philippe, **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994, p.150-175.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola**: cultura camponesa e educação rural. Campinas Papyrus, 1984.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

FREIRE, João Batista e SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2006.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 30ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª edição, São Paulo: Scipione, 1991.

SCAGLIA, José Alcides. Jogo e educação física escolar: por quê? para quê? In: MOREIRA, Wagner Wey (org.) **Educação física**: intervenção e conhecimento científico. Piracicaba: Unimep, 2004.

EDUCAÇÃO E MOTRICIDADE: TRILHANDO CAMINHOS¹

Maristela Ross de Castro Gasonato-GT/PUCSP

Vitória Helena Cunha Espósito-PUCSP

RESUMO

O texto relata uma investigação que se constituiu como uma trajetória metodológica de pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica quando, partindo da observação da prática escolar constituiu-se como objetivo da investigação: produzir uma reflexão sobre o aspecto da motricidade e sua relação com o aprendizado dos alunos. Tal relação foi sendo iluminada pela fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, cuja abordagem ao focar o desenvolvimento humano, solicita proceder a uma verdadeira redução fenomenológica, que nos leve a encontrar o significado existencial de estar-no-mundo. Significado este centrado no corpo (*corps-propre*), referindo-se à corporeidade como elemento mediador do sentido do homem estar-no-mundo com o outro.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa fenomenológica. Motricidade. Desenvolvimento humano.

Introdução e objetivo do trabalho

O poeta Fernando Pessoa, num dos versos do poema “Mar Português” nos diz que “tudo vale a pena se a alma não é pequena...”, mostrando-nos que situações aparentemente isoladas revelam relações e desdobramentos cujo olhar superficial encobre.

Em geral, as coisas relacionam-se intrinsecamente. Apenas, nossa compreensão acerca dessas relações não se dá imediatamente, fazendo-se necessário um afastamento, uma reflexão para entender como tudo se encaixa perfeitamente. Foi a partir de um movimento como este que esta investigação veio a constituir-se tendo como objetivo: produzir uma reflexão sobre o aspecto da motricidade e sua relação com o aprendizado dos alunos.

A trajetória metodológica de natureza fenomenológica

Em março de 1997, foi realizado estágio supervisionado², num total de 60 horas, numa escola da cidade de São Paulo – exigência do Curso de Pedagogia da PUC-SP. Este estágio destinava-se a observar uma classe de 1^a série do Ensino Fundamental em todas as suas atividades, tanto em sala de aula como nas aulas de Educação Física que aconteciam no

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito do grupo de Pesquisa Educação e Produção do Conhecimento: Cátedra Interinstitucional Joel Martins. Formação e Desenvolvimento Humano. Por uma Educação e Cultura de Paz (PUCSP, UFSCAR, UNIFESP, FASM).

² Na época, as autoras desempenhavam papéis de professora e aluna.

período regular, uma vez por semana com duração de uma hora. A escola estagiada está situada na zona oeste da cidade de São Paulo, sendo mantida por uma Congregação Católica e atende filhos de trabalhadores de baixa renda do bairro. A minha participação em sala de aula resumia-se em observar o trabalho da professora. Esta, esporadicamente, solicitava minha ajuda para acompanhar os alunos mais lentos na cópia dos exercícios que escrevia na lousa. Eu acompanhava a turma também nas aulas de Educação Física, que eram ministradas por um professor formado em Educação Física. Pela observação, eu buscava capturar alguma situação em que os alunos estivessem interagindo com o contexto escolar e seu mundo-vida. A aula de Educação Física tinha dois momentos: nos primeiros quarenta minutos os alunos realizavam alguns exercícios orientados pelo professor e nos últimos vinte minutos a turma poderia escolher a brincadeira que preferisse. Enquanto isso, eu conversava com o professor acerca de sua prática. O alarido era grande e o professor, notando minha atenção, comentou: *parece que está tudo uma bagunça, não é? Mas se você observar bem, verá que eles têm uma organização própria.*

A partir de então, com um olhar mais atento, percebi a organização. Era como se houvesse um código, um acordo não verbal que os orientava. Pequenos grupos de alunos desenvolviam diversas atividades sem interferir uns com os outros, no mesmo espaço. Eram três grupos de crianças brincando com bola, destes, um grupo jogava futebol, outro ‘queimada’³ e o terceiro grupo brincava de jogar a bola um para o outro numa roda. Outras crianças corriam para fugir do colega numa brincadeira chamada de pega-pega⁴. Algumas crianças conversavam a um canto do espaço e outras observavam o movimento dos colegas apresentando uma organização que, em cada caso, seria possível fazer uma análise específica. Este, porém, não era o meu objetivo naquele momento.

A partir daquele dia, com a ajuda do professor de Educação Física, da professora orientadora de estágio e com o suporte de bibliografia atinente ao assunto, comecei a entender como as atividades trabalhadas na disciplina de Educação Física eram importantes para a construção do saber dos alunos e como os afetava de forma global. Por exemplo: com o auxílio de uma bola, pode-se trabalhar com os alunos conceitos como: perto, longe, dentro, fora, mais perto, mais longe, frente, atrás, embaixo, alto... - cuja compreensão é facilitada com uma série de ações no espaço e no tempo, trabalhando ritmo, lateralidade etc.

³ Queimada: o objetivo é tocar com a bola alguém do grupo adversário, eliminando-o do jogo.

⁴ Pega-pega: uma criança corre para tocar em outra, quando consegue, esta outra criança corre para tentar tocar outra, e assim sucessivamente.

Conforme abordado nas Disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino, do Curso de Pedagogia, muitas das dificuldades das crianças - por exemplo, a de leitura -, podem ser traduzidas na confusão das letras simétricas pela inversão de sentido dada ex: direita-esquerda (d, b, p, q); por inversão do sentido em cima-embaixo (d, p, n, u); e por inversão na ordem das letras (oar, aro, ora). Esses são apenas alguns exemplos.

Tais dificuldades estavam sendo trabalhadas com os alunos na aula de Educação Física, mas o professor parecia não conseguir estabelecer diálogo e parceria com a professora regente da sala.

Eu acompanhava os mesmos alunos dentro da sala e pude observar que alguns apresentavam dificuldades específicas, por exemplo de lateralidade, que poderiam ser trabalhadas corporalmente para melhorar a compreensão do aluno. Dentro da sala, a professora impunha disciplina rígida, coerente com alguns princípios de uma pedagogia tradicional, centralizadora da figura do professor como aquele que detém o saber e o transmite a seus alunos sistemática e autoritariamente.

Essa vivência com os alunos levou-me a pesquisar a importância do movimento corporal e constatar como o corpo não é considerado dentro da sala de aula - ou melhor é considerado quando se impõem limites à sua expressividade.

A partir de então, meu olhar se dirigiu à questão da motricidade, da importância do movimento corporal e como este é visto na medida que se configuram como limites para a expressividade do aluno. A Educação Física é institucionalizada dentro do sistema de ensino, é muitas vezes trabalhada como disciplina compensadora da inércia a que os alunos são submetidos nas salas de aula, onde o movimento é dado apenas como ato mecânico, desprovido de sentido inclusive para o próprio sujeito deste movimento.

Segundo Gardner (1995),

“[...] a evolução dos movimentos especializados do corpo é uma vantagem óbvia para as espécies e, nos seres humanos, esta adaptação é ampliada através do uso de ferramentas. O movimento corporal é claramente definido nas crianças e não há dúvidas de sua universalidade entre as culturas. A capacidade de usar o próprio corpo exige do cérebro um cálculo onde se procura prever como esse movimento demonstrará a sua capacidade de intelecto” (p.23-24).

Assim, à motricidade humana está relacionada toda uma significação de nossa existência. Estabelecendo relação entre o que somos, acreditamos, pensamos, sentimos com aquilo que expressamos através dos gestos e dos movimentos.

O homem se faz em relação à sua ação motora, por sua realidade corporal em relação com os outros e todo pensamento emana desta realidade, então, é relevante considerar-se que a motricidade deve abarcar posição fundamental, principalmente no processo de ensino/aprendizagem.

A situação de pesquisa relatada favoreceu o desenvolvimento do trabalho de Iniciação Científica intitulado “Construindo o Conhecimento. A teoria que ilumina a prática”, junto ao Projeto Interdisciplinar: “Construindo o Conhecimento da Criança: uma Perspectiva Interdisciplinar”, então constituído por equipe interdisciplinar e contando com o apoio institucional (CEPE-PUCSP).

A motricidade humana

A motricidade deve ser entendida como ciência do homem em busca da superação e da transcendência e não só da integridade e da harmonia anatômicas e do equilíbrio e da integridade funcionais, como ciência da libertação e não da normatização, como ciência da linguagem corporal criativa e desveladora do inconsciente e não da racionalidade tecnocrática.

Gonçalves Junior (2008) considera a motricidade humana como:

“[...] movimento intencional de transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda’ na qual o essencial ‘é a experiência originária, donde emerge também a história das condutas motoras do sujeito, dado que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis supõe. O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida’ (SÉRGIO, 1999a p. 17-18). Mais ainda, que, ‘a motricidade humana significa que o ser humano é fundamentalmente relação com o Outro, com o Mundo, com o Absoluto’ (SÉRGIO, 1994, p.71)”.

Na perspectiva da Motricidade Humana entendemos o ser de modo integral *existindo-aí-no-mundo-com-os-outros*, dotado da possibilidade de transcendência (de *ser mais*), em condição de abertura para a experiência e, nessa abertura, não há possibilidade de fragmentação. Assim, o chutar a bola, por exemplo, está impregnado da experiência de mundo do ser, ou seja, carregado de emoção, de sentimento, de sua cultura, de intencionalidade⁵, não se restringindo a um ato mecânico. Como escrevem Martins e Machado (1997), o comportamento humano não é uma série de reações cegas a estímulos, nem é a projeção de atos motivados pela idéia pura produzida pela mente desincorporada e sem mundo, é um inter-relacionamento dialético entre o ser e o mundo que não pode ser expresso em termos de causalidade”.

⁵ Trata-se a intencionalidade de comportamento corpóreo-mundano (existencial), no qual se constitui e reconstitui o mundo significado, já que o encontro de consciência e mundo é a origem de ambos (FIORI, 1986).

A ciência da motricidade humana estuda o corpo agente, não apenas posto, mas situado, ou seja, um ente integrado numa totalidade relacional. Nesse sentido, afirma Merleau-Ponty (1999): “meu corpo aparece-me como postura, em vista de uma certa tarefa, atual ou possível. E, com efeito, a sua espacialidade, não uma espacialidade de posição, mas uma espacialidade de situação”. O autor marca assim, o sentido de movimento, o corpo se fazendo corporeidade.

A corporeidade – Merleau-Ponty

Merleau-Ponty, filósofo francês que viveu em nosso século (1908-1961), em constante diálogo crítico com o pensamento de Descartes, Bergson, Hegel, Marx, Husserl e Heidegger, desenvolveu também um pensar filosófico próprio.

Para Merleau-Ponty, a filosofia deveria ser uma interrogação constante sobre o real que se mostra como fenômeno em diferentes perfis sendo impossível apreendê-lo de todas as maneiras ao mesmo tempo. Com este filósofo aprendemos que as grandes questões da existência humana não se resolvem de uma forma absoluta e definitiva, ou seja, não são estáticas e imutáveis.

É um filósofo que se preocupa com o corpo, pois é no sensível que ele encontra as raízes de sua reflexão. O percurso de sua filosofia mostra a inesgotabilidade da experiência perceptiva que visa um sujeito perceptivo encarnado. Quando fala do corpo, refere-se a “algo existente e o tema da existência é a característica da primeira escola fenomenológica francesa (a existência não tanto das coisas, quanto a existência do ser humano)” (Ales Bello, 2004, p.74, grifos da autora).

A proposta de Merleau-Ponty é que se entenda o organismo e o comportamento humanos, a partir de três níveis: o físico, o biológico (ou vital) e o humano. Esses três níveis ou graus não são irredutíveis uns aos outros, o biológico pressupõe o físico e o humano pressupõe a ambos. Existe interdependência entre eles sem que se estabeleça uma relação causal. Para ele, o corpo é o “nosso ancoradouro no mundo” ou “o nosso meio geral de deter o mundo” e ainda, “o mundo não está diante de nós, mas ao nosso redor, tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (Merleau-Ponty, 1999, p.122). Ultrapassando a concepção materialista de corpo, que o considera como objeto, e a visão espiritualista que o desconsidera, opondo-o à alma, o corpo, para o filósofo, confunde-se com o “eu próprio” - “eu não tenho um corpo”, mas sim “eu sou o meu corpo” (p. 122).

“A constituição de um nível espacial é apenas um dos meios da constituição de um mundo pleno: meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível. E quando minhas intenções motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam. Esse máximo de nitidez na percepção e na ação define um solo perceptivo, um fundo de minha vida, um ambiente geral para a coexistência de meu corpo e do mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p.337).

O constante movimento, o estar sempre aberto às mudanças do mundo, sem enrijecer-se em síntese definitiva, são para o filósofo, conquistas de um pensamento realmente crítico.

À luz da psicologia da *Gestalt*⁶, Merleau Ponty refere-se em vários momentos de sua obra para nos dizer do corpo como sendo algo biofisiológico, que se humaniza, se concretiza dialeticamente numa determinada situação, quando consciência e corpo não podem existir por si sós, seja como um “em si”, seja como um “para si”.

Polemizando acerca da prática experimental de psicólogos, o filósofo construía sua própria maneira de compreender o desenvolvimento humano a partir do infantil. Ele discorda, das teorias que tendem a compreender a criança como um adulto incompleto, apenas rumando em direção a uma construção completa Merleau-Ponty entendia que cada momento da vida é completo por si, é uma estrutura inteira, sem faltar nenhum pedaço. (Coelho Junior e Carmo, 1992).

“[...] trata-se de uma síntese, uma realização da existência biológica e a existência pessoal, do mundo natural num mundo cultural, que às vezes se torna precária por causa da estrutura temporal de nossa existência [...]” (Espósito, 1997, p. 137).

Merleau-Ponty (1999) trata do corpo, o corpo próprio, o corpo vivido, a partir do qual “posso estar no mundo em relação com os outros e com as coisas”. Para ele, o corpo é “nosso ancoradouro no mundo” ou “o nosso meio geral de deter um mundo” e ainda, “o mundo não está diante de nós, mas ao nosso redor, tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (p.122). Ultrapassando a concepção materialista de corpo, que o considera como objeto, e a visão espiritualista que o desconsidera, opondo-o à alma, o corpo para Merleau-Ponty confunde-se com o “eu próprio” – “eu não tenho um corpo”, mas sim “eu sou o meu corpo” (p.122).

⁶ Psicologia da Gestalt ou simplesmente *Gestalt* como é conhecida esta teoria, criada pelos psicólogos alemães Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940), nos princípios do século XX, considera os fenômenos psicológicos como um conjunto autônomo, indivisível e articulado na sua configuração, organização e lei interna. Funda-se na idéia de que o todo é mais do que a simples soma de suas partes.

Dentre as obras de Merleau-Ponty, principalmente em *Fenomenologia da Percepção* (1999), o autor já de início coloca que “a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (p.6).

Percepção como um encontro da intencionalidade homem-mundo, enquanto consciência de algo, mas um encontro não em termos intelectuais, e sim em termos existenciais. É um encontro corpóreo, ele é materializado dessa intencionalidade com o que é visto.

“[...] tudo o que existe, existe como coisa ou como consciência, e não há meio-termo. A coisa está em um lugar mas a percepção não está em parte alguma porque, se estivesse situada, ela não poderia fazer as outras coisas *existirem para ela mesma*, já que repousaria em si à maneira das coisas. A percepção é portanto o pensamento de perceber” (Merleau-Ponty, 1999, p.67, grifo do autor).

Todo esse movimento tem na primazia da percepção a fonte originária do conhecimento; ou seja, a experiência originária é perceptiva. A percepção encontra no gesto a sua forma de comunicação e expressão pelo sentido que encontra no corpo. O corpo revela no gesto e na fala a mediação para o ser no mundo encontrar sentido e significado na sua intencionalidade. Para tanto, a revelação do gesto vem expressa na experiência que ganha vida, pois deve ser concebida a partir do vivido como sendo originária, pré-objetiva e pré-predicativa. Retornar à experiência perceptiva é voltar ao percebido, é voltar à ordem do pré-objetivo.

Para Merleau-Ponty (1999) é pelo corpo que compreendemos o outro ser humano. Para que haja comunicação, é preciso reciprocidade na intencionalidade gestual sendo que a fala, ou a palavra é uma das possibilidades que o ser humano possui para expressar a experiência do corpo. A palavra “instala no escritor ou no leitor como um novo órgão dos sentidos, abre para nossa experiência um novo campo ou uma nova dimensão” (p.248). A fala “é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isso que torna possível a comunicação” (p.249). Portanto, “a fala é um gesto, e sua significação um mundo” (p.250). O gesto para o filósofo, não é dado, mas compreendido pelo outro ser.

O espaço e o tempo

Segundo Espósito (1997), a compreensão da condição de *ser-ao-mundo*, do ser humano, em que o próprio corpo não se constitui apenas ‘em si’ ou ‘para si’, mas é

compreendido como um corpo encarnado, que se humaniza e concretiza dialeticamente em determinada situação. Implica vê-lo tendo referências de lugar enquanto consciência dos estados ou condições em que se encontra em determinada época, num encontro que se refaz a cada momento da existência, o corpo então tornando possível ao ser humano ver-se como fundamento de uma espacialidade.

A mesma autora aborda a questão do espaço quando coloca que, ao distinguir-se o espaço corporal habitado⁷ pelo corpo (*corps propre*) e o espaço exterior (mundo) como a possibilidade a ser habitada pelo corpo em movimento, tal configuração constitui-se assim condição para o existir dialético homem-mundo. Esta configuração favorecida pelo movimento e pela ambigüidade revela a visão em profundidade, os perfis e as perspectivas imersas e possíveis no entre si.

Assim, o corpo ao reconhecer-se como algo presente num determinado lugar do espaço, situa-se e projeta um duplo horizonte do lugar onde está, ou seja, entre o passado e o futuro, descobrindo-se assim também sua condição temporal e, enquanto tal assume sua finitude, um ser de facticidade, que nasce da relação do ser com as coisas. O tempo se mostra a partir das relações possíveis, anteriores e posteriores àquele que o percebe, e o espaço (presente) constitui-se na consciência contemporânea de todos os tempos.

Considerações finais

Diariamente a questão investigada: o aspecto da motricidade e sua relação com o aprendizado dos alunos me leva a perceber a necessidade de uma intervenção habilitada para o reconhecimento do momento histórico que estamos vivendo, exigindo um olhar dirigido ao desenvolvimento humano e considerando as mudanças estruturais que estão se mostrando na produção do conhecimento. É preciso ampliar nosso ver ao que se mostra. Para isto, existem muitas possibilidades e o instrumento que dispomos é a palavra, nosso fazer revelado pela palavra.

Estando no mundo, o homem, a partir de um ‘corpo próprio’, este lhe possibilita movimentos, apreender perfis, perspectivas, desvelando profundidades, o ‘entre si’ que uma visão factual do mundo poderia ocultar. ‘Entre si’ que, mediado pelo movimento, possibilita distanciamento, espacialidades se constituindo e, deixando emergirem qualidades, atributos, subjetividades próprias do homem.

⁷ Habitar não no sentido de ocupar, mas no sentido de apropriar-se do espaço expressando a si mesmo.

Estudando a motricidade e sua relação com o aprendizado dos alunos, vejo que a teoria enquanto irradiadora de luz sobre o que se pode traduzir em ação, me diz de um ser, situado no espaço e no tempo, ser ‘no’ e ‘com’ o mundo, abarcando-o e sendo abarcado dialeticamente em suas múltiplas possibilidades. Ser que se corporifica na corporeidade de seu corpo imbricando-se *no* e *ao* mundo, enquanto ser que conhece.

Mais ainda, esta relação nos leva a apreender o conhecimento, conforme Espósito (2006), referindo-se ao seu sentido forte como “participação” ou “realização” e não apenas no seu sentido fraco, como “informação” ou “representação”, algo que passa a ser determinado historicamente. Assim, o conhecimento, em seu sentido forte, leva o ser, mediado pela corporeidade de seu corpo, a viver sua existência de forma mais autêntica.

Ser (Dasein) que deve co-responder às questões da contemporaneidade, que solicitam novas estruturas e ordenações de conhecimentos cada vez mais diversificados rumo às diferentes possibilidades de ser, estar e conhecer do humano no mundo.

Ordenações não mais submetidas aos padrões éticos e estéticos impostos, que defendem verdades únicas e absolutas, mas um novo ordenar delineado pela ‘desidentificação’⁸, como possibilidade de superar estruturas de oposições e negações, do culturalmente colocado.

Retomando hoje a questão proposta como tema a ser investigado, a motricidade e sua relação com o aprendizado dos alunos, vejo que o conhecimento se dá numa situação de mundo, sendo construído por aquele que conhece: o homem, e dando-se na corporificação do ser enquanto parte viva no mundo, agindo, interagindo, participando, habitando-o, consciente de sua natureza e do que o rodeia como *corpos-próprios*, interligados à mesma existência.

Referências

ALES BELLO, Ângela. **Fenomenologia e ciências humanas; psicologia, história e religião.** MAHFOUD. M. e MASSIMI. M (Org. e Trad.). Bauru: Edusc, 2004.

COELHO JUNIOR, Nelson; CARMO, Paulo Sérgio do. Merleau-Ponty – Filosofia como corpo e existência. In: Coleção Ensaios: Filosofia. São Paulo: Escuta, 1992.

ESPÓSITO, Vitória Helena C. **Construindo o conhecimento da criança/adulto. Uma perspectiva interdisciplinar?** São Paulo: Martinari, 2006.

⁸ Este termo que é melhor explicitado se colocado face á definição de identificação, processo psíquico que, evidentemente, precede a desidentificação. Desidentificação significa lidar com a perda de um objeto/identificação/total ou parcial que, bem ou mal, nos ajuda a constituir nossa “identidade”.

_____. O que é isto que o conhecimento é? In: Projeto Interdisciplinar – CEPE–PUC/SP: **A construção do conhecimento. Uma sugestão interdisciplinar.** São Paulo, 1999.

_____. Os processos perceptivos. O corpo e o mundo percebido: Uma leitura de Merleau-Ponty. In: BICUDO, M. A.; ESPÓSITO, V. H. (Orgs.). **Joel Martins... Um seminário Avançado em fenomenologia.** São Paulo: EDUC, 1997.

GARDNER, Howard, **Inteligências múltiplas – A teoria na prática.** VERONESE, Maria A.(Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GONÇALVES JUNIOR, Luís. **A Motricidade humana em diferentes culturas: Educação para paz através da diversidade. A Cultura Caiçara.** Projeto enviado ao Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica em Cultura-Programa Pró-cultura. DIRETORIA DE PROGRAMAS E BOLSAS NO PAÍS – DPB. EDITAL Nº07/ 2008, CAPES/MINC, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A CAPOEIRA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Edson Aparecido Colloca¹

Livia Laila Zamproneo Lopes²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi observar a aceitação dos estudantes e as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas na experiência de intervenção com o conteúdo capoeira em aulas regulares de Educação Física. Foi feita uma pesquisa de campo com seis intervenções com uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental em uma escola estadual do município de São Carlos durante as aulas de Educação Física. As aulas foram descritas e analisadas por meio de diários de campo. Através da análise, foram encontradas cinco categorias: a) presença da contextualização da capoeira, b) relações de ensino e aprendizagem centradas na professora, c) resistência em relação a um novo conteúdo e d) obstáculos estruturais. O trabalho contou também com uma pesquisa bibliográfica sobre o tema capoeira.

Palavras-chave: capoeira – ensino fundamental – ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Lendo um artigo sobre capoeira e Educação Física para a realização deste trabalho, encontrei uma interessante descrição sobre as sensações causadas em um jogo de capoeira:

Na capoeira, tal realizar corporal nos fascina e atrai... Estamos reportando-nos ao arrepio que sentimos quando ouvimos uma ladainha bem cantada que recorda Mestre Bimba, Mestre Pastinha ou outros guardiões dessa arte. Também nos referimos ao sorriso que damos quando olhamos nos olhos do camarada e não sabemos mais se estamos dançando, lutando ou o que quer que seja! E também daquela vontade de voar quando o jogo flui e nos sentimos livres como o vento... Enfim, daquelas coisas que apesar de sermos carne, osso e sangue, sentimos na alma, que é o lugar em que se dá a significação poética da capoeira. (SANTOS, 2009, p.134)

¹ Graduado em Educação Física pela Fundação Educacional São Carlos (FESC); Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Professor de Educação Física da Rede Estadual de São Paulo, Diretoria Regional de Ensino de São Carlos.

² Graduanda em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Como praticante da capoeira, me identifiquei com as sensações descritas no trecho. Pratiquei capoeira quando criança, e após algum tempo precisei parar. Inúmeras vezes, após a interrupção, presenciei apresentações de capoeira em minha cidade, e em todas as vezes senti grande euforia ao escutar as ladainhas de roda. Sabia que tinha saudade das sensações de prazer que tal prática me proporcionava, então após alguns anos retornei à mesma academia e por mais algum tempo a frequentei, precisando novamente interromper para me dedicar aos estudos. Pude também presenciar jogos em que os participantes dançavam e comunicavam-se através da dança/luta/jogo que é a capoeira. Senti a sensação de fluência do jogo, do encaixe do corpo sem haver toque.

Não tive, porém, contato com o ensino da capoeira, pois até então tinha sido apenas aluna. Através da realização desse trabalho, com o objetivo de verificar as relações de ensino e aprendizagem e o de analisar a aceitação dos alunos frente a esse conteúdo, pude ter a experiência de ministrar aulas, impulsionada também por reflexões proporcionadas pelo curso de Educação Física.

Silva e Heine (2008), em seu livro “Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania”, escrevem a respeito da capoeira na escola, inserindo-a em diferentes locais, com diferentes públicos, a partir de suas experiências teórico-práticas. Nesta obra, Silva e Heine (2008) dizem que “muitos jovens oriundos de famílias com profundos problemas estruturais encontram na capoeira um alicerce para a formação do seu caráter e de uma consciência de cidadania”. (p. 29)

Para Silva e Heine (2008), a relação entre capoeira e escola deu-se a partir de 1960, e tem sido significativa nos últimos anos. Porém:

Historicamente, a capoeira e a escola formaram-se a partir de processos bastante diferenciados. Até os dias de hoje, a transmissão de conhecimento, a tradição, o sistema e a metodologia de cada uma dessas instituições apresentam características diversas, que podem ser conflitantes ou complementares. (SILVA e HEINE, 2008, p.41)

Os autores propõem discutir com os educadores sua atuação na escola, no ensino da capoeira. Uma de suas reflexões se transmite através da pergunta: “capoeira **na** escola ou capoeira **da** escola?” (p. 42). Na primeira situação, o professor de capoeira não

interage com a escola, com os outros professores e com a direção. Preocupa-se apenas com o ensino da capoeira em si, suas “técnicas e habilidades”, e vê a capoeira “apenas como uma atividade a mais oferecida na escola.” (p. 42). Já na segunda situação, a capoeira “deve dialogar e interagir com toda a riqueza de conhecimento e diversidade de saberes que caracterizam essa instituição.” (p. 43).

Fiz a tentativa de introduzir aos alunos o ensino da capoeira, entendendo que a Educação Física se caracteriza, segundo Betti 2002, como:

(...) disciplina escolar da educação básica que tem por finalidade introduzir e integrar o aluno no âmbito da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana, tais como jogos, esportes, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais e práticas alternativas. (BETTI, 2002, p. 24-25)

A capoeira pode ser entendida como luta, contando também com a presença da musicalidade, expressividade, ludicidade, além de ter um importante papel no desenvolvimento histórico do Brasil e do povo brasileiro. É interessante que o aluno tenha conhecimento de todos esses aspectos de tal prática corporal, de forma que possa, conforme citado anteriormente por Betti (2002), “usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana”.

O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA CAPOEIRA

Segundo Gonçalves Junior (2009), “a cultura africana e afro-brasileira, e com esta a luta capoeira, tem sido colocada em segundo plano, particularmente por força da dominação instrumental-técnica do ocidente” (p. 2). Para ele, essa força está associada à “política expansionista européia que impunha aos povos colonizados e escravizados a idéia de que eram culturalmente inferiores” (p. 2). Os negros continuaram sendo perseguidos mesmo após sua libertação como escravos e à proclamação da República, e em 1890 a prática da capoeira fora proibida. Somente em 1934, sob o governo de Getúlio Vargas é que a prática passa a ser permitida (GONÇALVES JUNIOR, 2009, p. 4-5).

Lima (1990) fez um estudo sobre as transformações da capoeira ao longo do tempo a partir de publicações sobre esse assunto. Segundo o autor, o estudo da origem da capoeira se dá através de análises etnográficas ou etimológicas. No primeiro caso, estuda-se a vinda do negro para o Brasil como escravo. Lima (1990) diz que “a cultura africana, fora da África, esboçava-se no Brasil e que os negros precisavam aceitar esta nova cultura independente de sua vontade” (p. 4), o que ajuda a compreender o surgimento da capoeira. No segundo caso, estuda-se a etimologia da palavra. Segundo essa análise, a palavra capoeira pode ter origem portuguesa, indígena ou africana.

Lima (1990) faz também uma relação entre as etapas do desenvolvimento histórico da capoeira e a direcionalidade da violência. Como citado anteriormente por Gonçalves Junior (2009), a capoeira teve diversas etapas de desenvolvimento: repressão dos negros pelos colonizadores europeus, proibição e posterior liberação da prática e legalização do ensino.

A primeira etapa, durante o Reinado, pode ser dividida em pré-abolicionista, em que o havia repressão do sistema social contra os capoeiristas, e pós-abolicionista, em que continuava a repressão do sistema social contra os escravos, agora libertos, que usavam a capoeira para se defender. Na primeira divisão, o direcionamento da violência, portanto, é do sistema social contra o capoeirista, e na segunda divisão, do capoeirista contra o sistema social, conforme Lima (1990). A segunda etapa é a chegada da Revolução.

Nesta época: já não havia mais direcionamento para a agressividade, a onda de terror havia tomado os grandes centros. Era preciso que os militares que assumiram o governo pusessem ordem nas ruas. Foi desta maneira que através de um código penal, Teodoro da Fonseca decretou a proibição total da capoeira. (LIMA, 1990, p. 13)

A terceira etapa é a da presidência de Getúlio Vargas. Conforme apontado anteriormente por Gonçalves Junior (2009), foi em seu governo que a prática da capoeira passou a ser permitida, porém, conforme Lima (1990), foi permitida a prática apenas em locais fechados. Desta forma, o direcionamento da violência fica de capoeirista para capoeirista, assim como na atualidade (correspondente à quarta etapa), em que não há violência do sistema social contra os capoeiristas e nem o contrario, mas os capoeiristas são algumas vezes violentos entre si.

SURGIMENTO DA CAPOEIRA ANGOLA E DA REGIONAL

Segundo Lima (1990), após a liberação da prática de capoeira no governo de Vargas, Manoel dos Reis Machado (ou Mestre Bimba) recebe permissão para ensinar capoeira na escola por ele fundada, o Centro de Cultura Física Regional, em 1937. Bimba "combinou a capoeira movimentos advindos de outras lutas, tais como o batuque, jiu-jitsu e o boxe, visando ao mesmo tempo torná-la mais eficiente para o combate e tirá-la da marginalização social" (p. 5), além de sistematizar seu ensino. Essa nova forma de luta, segundo Gonçalves Junior (2009) passou a ser denominada capoeira Regional.

Para Lima (1990), Getúlio tinha interesses políticos ao permitir a prática da capoeira. Segundo o autor, "ninguém conseguia pôr termo ao problema da violência nos centros urbanos. Getúlio Vargas pensou que seria melhor permitir a capoeira para poder controlar" (p. 13). Além disso, queria o apoio da população, e por isso atendeu a algumas de suas reivindicações, entre elas a permissão da prática de capoeira.

Posteriormente surge uma nova escola, a capoeira Angola, cujo representante é o Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha), como descreve Gonçalves Junior (2009):

Em contraposição a chamada capoeira Regional, Vicente Ferreira Pastinha, o Mestre Pastinha (1889-1981), organiza e funda, em 1941, o Centro Esportivo de capoeira Angola. Visava Pastinha preservar o que julgava ser a verdadeira capoeira, baseada na tradição africana, imbuída de ritualidade, ludicidade, teatralidade e musicalidade. (p. 6)

A ritualidade, ludicidade, teatralidade e musicalidade citadas pelo autor são elementos presentes na capoeira Angola, que merecem destaque quando se compara à capoeira Regional. Esta, através da incorporação de novos golpes e da sistematização de seu ensino, criou um caráter técnico, evidenciando seu aspecto de luta em contraposição ao aspecto de jogo, dança, brincadeira, ainda presente na capoeira Angola. Além disso, segundo Gonçalves Junior (2009), "o processo de ensino e de aprendizagem desta escola [a Angola] é baseado na observação", e não no ensino sistematizado centrado no mestre, como a capoeira Regional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Técnicas empregadas

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada uma pesquisa de campo e uma Pesquisa bibliográfica. Como descrevem Marconi e Lakatos (1990, p. 75), pesquisa de campo é uma maneira de obtenção de dados como técnica de documentação direta, que consiste em levantar dados no local em que ocorrem. Segundo as autoras, a pesquisa de campo:

Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (MARCONI e LAKATOS, 1990, p. 75)

Para elas, a pesquisa de campo exige que seja feita juntamente uma pesquisa bibliográfica, de modo que se obtenha conhecimento quanto aos estudos já realizados sobre o assunto e que se "estabeleça um modelo teórico inicial de referência" (p. 75). De acordo com essa afirmação, foi realizada também uma pesquisa bibliográfica como forma de levantamento de dados como técnica de documentação indireta, que segundo as autoras, "é a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse" (p. 57).

Como forma de coleta de dados da pesquisa de campo, foram realizados diários de campo, em que as aulas foram descritas de forma detalhada. Os diários foram inseridos no trabalho como apêndice³.

Posteriormente, foi feita uma análise minuciosa das descrições das aulas, procurando nelas unidades de significado. Martins e Bicudo (1989, p. 93), afirma que "ao se concentrar nos significados, o pesquisador não está preocupado com os fatos, mas com o que

³ Porém, os diários de campo não estão inseridos nesta versão, como forma de adequação às normas de artigos para apresentação no IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade.

os eventos significam para os sujeitos da pesquisa”. As unidades de significado podem ser encontradas seguindo alguns passos, que são enumerados pelos mesmos autores:

(1) o pesquisador precisa ler a descrição de princípio a fim de familiarizar-se com o texto que descreve a experiência vivida. (...) (2) o pesquisador marca ou põe em evidência os significados na descrição. Isso quer dizer que ele está diferenciando as partes nas descrições. Nessa operação todos os dados são cuidadosamente tratados. (...) (3) Procedendo desse modo, o pesquisador obtém uma “unidade de significação”. Essa unidade é, então, uma parte da descrição cujas frases se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade da descrição; (4) o pesquisador reagrupa os constitutivos relevantes para poder chegar a uma análise da estrutura do fenômeno. (MARTINS e BICUDO, 1989, p. 95)

Procedendo dessa forma, enumerei diversas passagens que considerei significativas, chamadas, conforme os autores, de unidades de significado. Para eles, a procura por significados “não é uma fase rígida, com prescrições a serem seguidas, pois é possível que diferentes pesquisadores indiquem diferentes significados, de acordo com suas perspectivas e interrogações.” (1989, p. 95). Portanto, os significados estão relacionados com o objetivo da pesquisa.

Em seguida, as unidades encontradas foram classificadas em categorias, conforme foram encontradas semelhanças entre as elas.

De acordo com Marconi e Lakatos (1990):

Categoria é a classe, o grupo ou o tipo em uma série classificada. Para o estabelecimento de categorias importantes devem ser observados certos princípios de classificação. As perguntas ou as hipóteses da pesquisa, quando formuladas, oferecem uma base para o estabelecimento de determinadas regras. (MARCONI e LAKATOS, 1990, p. 146)

Foi feita, uma tabela que relaciona cada unidade com a categoria na qual ocorre, para que depois fosse elaborada a análise dos dados. Na descrição dos movimentos da capoeira situados nos diários de campo foram incorporados desenhos realizados pela própria autora com o intuito de facilitar a compreensão dos mesmos.

No final das duas primeiras aulas, foi pedido aos alunos que fizessem anotações sobre o que foi trabalhado durante essas aulas em seus cadernos de Educação

Física. Na terceira aula, peguei-os e levei para casa. Porém, poucos eram os cadernos que estavam comigo, já que os alunos me entregaram pouco tempo antes de bater o sinal para irem embora, então os devolvi na aula seguinte. Depois de todas as intervenções, fiz contato com o professor Edson e pedi que ele solicitasse a todos os alunos a entrega dos cadernos, quer tivessem escrito algo, quer não. Todos os cadernos foram lidos e um diário de campo foi elaborado, descrevendo minha leitura deles. Nesse diário, foram inseridos alguns trechos que os próprios alunos escreveram, inclusive alguns de seus desenhos.

Ao todo, tive contato com 27 cadernos, dos 35 alunos da turma. Portanto, 8 alunos não entregaram seus cadernos, tendo feito ou não anotações sobre as aulas. Dos 27 cadernos, 7 alunos não tinham feito nenhuma anotação. Portanto, tirei a fotocópia de 20 cadernos.

O nome da escola na qual foi feita a pesquisa de campo foi omitida e o nome de todos os alunos citados foi alterado. Foram enviados 35 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes (um para cada), para que eles e seus pais/responsáveis assinassem e consentissem suas participações na pesquisa e que fossem tiradas cópias das páginas dos cadernos de Educação Física dos alunos, tornando-se cientes de que suas identidades permaneceriam em sigilo. Do total de Termos enviados, 28 pais/responsáveis consentiram a participação de seus filhos na pesquisa.

Somente o nome do professor de Educação Física da turma, Edson, tutor da disciplina Fundamentos da Capoeira e co-autor deste trabalho, permaneceu inalterado. A ele também foi enviado um Termo de Consentimento, em que declarou permitir que sua identidade fosse revelada.

A experiência de inserção em campo

A escola foi contatada através do professor Edson, que acompanhou a disciplina Fundamentos da Capoeira enquanto tutor, junto com os graduandos do curso de Educação Física da Universidade Federal de São Carlos. Ele, como professor de Educação Física da referida escola no período da manhã, ofereceu espaço para intervenções para a realização da pesquisa.

Primeiramente, visitei a escola a fim de conhecê-la e de decidir a turma com que eu lidaria. A 4ª série C foi escolhida por mim, por melhor adequação aos meus horários.

As aulas de Educação Física desta turma acontecem às segundas e quartas-feiras, das 10h40min às 11h30min (horário de saída de todos os alunos). Como para mim não era possível fazer as intervenções às segundas-feiras, o professor Edson disse que seria possível trocar as aulas com uma turma de 2ª série. Dessa forma, as aulas foram ministradas às quartas e quintas-feiras, no mesmo horário.

Primeiramente, coloquei em uma lista jogos e brincadeiras (adaptadas ou não) relacionadas a capoeira que considerei importantes e possíveis de serem realizadas por alunos de 4ª série. Analisei cada atividade, considerando se era preciso ter um conhecimento prévio dos movimentos de capoeira ou não para sua realização, o que me ajudaria a distribuí-las pelas aulas. Analisei os movimentos básicos que os alunos poderiam aprender e algumas possíveis formas didáticas de ensiná-los. Considerei importante que os alunos conhecessem aspectos históricos da capoeira, de forma a contextualizá-la, para que tal prática corporal adquira significado para eles e aspectos descritivos dela, comentando sobre a roda, alguns rituais antes do jogo, os instrumentos presentes e as diferenças entre as duas principais escolas de capoeira. Entendi que seria importante que os alunos conhecessem a musicalidade (ritmos, ladainhas, instrumentos musicais) e que vivenciassem uma roda. A partir dessas considerações, elaborei planos para cinco aulas. Durante o andamento delas, porém, aumentei seu número para seis, incluindo também a possibilidade de elaboração de um pequeno berimbau de brinquedo.

Após a elaboração dos planos de aula, pude começar a ministrá-las. Apresentei-me aos alunos, que não tinham conhecimento sobre minhas intervenções naquela turma com o tema capoeira. Iniciei as duas primeiras aulas investigando sucintamente o conhecimento prévio dos alunos quanto a essa prática corporal e introduzindo alguns elementos históricos e descritivos dela. Na primeira aula, introduzi a ginga junto com o ritmo da capoeira, considerando a ginga como básica e essencial (já que está presente na maior parte do tempo de jogo e é o elemento que permite a malícia, a habilidade de escapar dos golpes, de surpreender o adversário). Nas outras aulas, apresentei aos alunos alguns movimentos de fácil realização, juntamente com algumas defesas, incluindo também jogos e brincadeiras relacionados à capoeira. No final, planejei que os alunos vivenciassem uma roda de capoeira.

Para ministrar as aulas, o professor Edson esteve sempre presente. Na maior parte do tempo, conversei com os alunos sobre as atividades que seriam realizadas, expliquei-as, organizei os alunos para sua realização, comentei aspectos históricos e descritivos da capoeira, corriji os alunos enquanto realizavam movimentos característicos da capoeira,

enfim, comandi a aula, encaminhando-a e tomando decisões. Porém, como aluna do curso de Educação Física, com pouca experiência profissional na área escolar, algumas vezes tive dificuldades em conseguir a atenção dos alunos e em perceber se todos estavam vivenciando a aula de maneira homogênea, tendo as mesmas oportunidades. Nesses aspectos, pude contar algumas vezes com a colaboração do professor Edson no sentido de evitar a dispersão dos alunos, de procurar saber as dificuldades de realização das atividades por parte deles e ajudá-los a cumprir as tarefas solicitadas, e também de conversar sobre minhas dificuldades como professora inexperiente, quase "marinheira de primeira viagem" (a não ser por algumas esporádicas experiências em ministrar aulas ao longo da graduação) e de pedir conselhos em relação ao andamento das aulas.

Caracterização da escola e dos alunos

A escola é estadual e localiza-se na região central do município de São Carlos e atende a crianças cujas famílias são de classe baixa a classe média baixa. No ano passado, a escola atendeu a 753 alunos no período da manhã e da tarde. Conta com 29 docentes, sendo 2 de Educação Física (um para cada período). Possui atividades que visam atender aos alunos e à comunidade, como festa junina, comemoração ao dia das mães, semana da pátria, aniversário da escola, visita à biblioteca, reforço e recuperação, campanha de saúde, higiene e prevenção de doenças, campanha de boa alimentação e de preservação do meio ambiente.

A escola tem bons recursos físicos, sendo eles: uma grande sala de professores, 11 salas de aula, banheiros de funcionários e banheiro de alunos, cozinha, refeitório, biblioteca, sala de arte e educação física, sala de vídeo, sala de informática (com cerca de 12 computadores novos), dois pátios descobertos, um pátio coberto e uma pequena quadra, além das salas da administração (diretoria, secretaria, coordenação). Possui uma área total de quase 4 mil metros quadrados, porém a maioria é de área construída (3,5 mil metros quadrados), sobrando pouco espaço para áreas livres.

Durante as aulas, utilizei duas vezes a sala de aula, uma vez a sala de informática e a maioria das vezes um pátio coberto e a quadra. As aulas de Educação Física da 4ª série com a qual trabalhei tem um horário de aula perto do meio-dia, horário em que há bastante sol na quadra, que é descoberta. Por isso, utilizei também o pátio coberto, anexo à quadra, que porém é um pouco pequeno para fazer atividades que exigem que as crianças

movimentem-se amplamente. Pude contar também com alguns materiais que a escola me disponibilizou, que utilizei na confecção do berimbau de brinquedo em minha última aula.

Quanto aos alunos, a turma tem 35 alunos, sendo 23 meninos e 12 meninas.

ANÁLISE DOS DADOS

Após a análise dos diários de campo, foram formuladas cinco categorias a partir das situações observadas e destacadas sob a forma de unidades de significado, que encontram-se numeradas nos diários de campo. São elas: a) presença da contextualização da capoeira, b) relações de ensino e aprendizagem centradas na professora, c) resistência em relação a um novo conteúdo e d) obstáculos estruturais. A relação de unidades de significado dividido por categorias encontra-se no quadro abaixo:

Quadro 1 – Relação de unidades de significado divididas por categorias.

Diário de campo Categorias	I	II	III	IV	V	VI	VII
A) Presença da contextualização da capoeira	1, 2, 3	1, 2	9	8			4, 14, 15
B) Relações de ensino e aprendizagem centradas na professora	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	3, 5, 6, 7, 8d, 9, 10, 11, 12, 13d, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24	2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15	1, 4, 5, 6, 7, 9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16
C) Resistência em relação a um novo conteúdo		4, 20	1, 3				
D) Obstáculos estruturais				2, 3	11, 13	10	

A primeira categoria diz respeito à contextualização da capoeira. Considerei importante a abordagem desse tema, explicando aos alunos os motivos de seu surgimento, o local, as mudanças ao longo do tempo. Dessa forma, essa prática corporal pode ganhar um

sentido diferente para os alunos, como cultura do povo afro-descendente e brasileiro, e não meramente como luta, como prática pela prática.

A ocorrência dessa categoria se deu sob duas formas. A primeira, apresentada aos alunos de forma oral, como na unidade 1-II⁴:

Comentei que, no século XX (entre 1901 e 2000) a Capoeira foi proibida, mais especificamente até 1937, já que tinha sido considerada um ato de vandalismo. Quando ela deixou de ser proibida, com sua sistematização, deixou de ser praticada apenas nas ruas, passando a ser também praticada de maneira controlada em academias de Capoeira.

Alguns alunos comentaram em seus cadernos o que aprenderam sobre o contexto histórico da capoeira, trabalhado com eles em sala na primeira e segunda aula, conforme o diário de campo VI, em que foi descrita a leitura feita do caderno dos alunos. As alunas Juliana e Mariana escreveram em seus cadernos:

O Mestre Bimba e o Pastinha que fez a capoeira regional, ele fez, porque a capoeira foi inventada com defesa dos negros da África (os escravos).
Então lá pra 1.900 a capoeira foi proibida pelos brancos.
Os mestres não gostaram e criaram a primeira escola de capoeira que os brancos começaram a jogar então, não era mais uma defesa dos escravos.
Os mestres também colocaram alguns golpes de outra luta e se criou uma capoeira nova de 1.500.
Um rapaz não gostou e criou o 2º jeito de jogar capoeira que é que nem os escravos de 1.500. Que é a capoeira industrial.

(Juliana, 4-VI)

A capoeira veio da Africa os escravos usavam para se defender.

(Mariana, 15-VI)

⁴ Os algarismos arábicos representam a unidade de significado e os algarismos romanos, o diário de campo em que ocorre.

É possível que as informações tenham sido passadas de forma densa, e que tenha sido difícil que os alunos captassem todas elas, já que pode-se perceber alguns erros na descrição do caderno de Juliana.

A segunda ocorrência da contextualização da capoeira foi encontrada inserida nos jogos e brincadeiras propostos em algumas aulas:

Chamei a área dos escravos de “senzala” e a área do capitão-do-mato de quilombo, onde os escravos deveriam chegar para se proteger. (9-III)

Disse que todos ficariam em duplas gingando na quadra, e que eu ficaria tocando o agogô no ritmo da Capoeira. Quando eu mudasse o ritmo, os alunos pegadores deveriam correr e pegar os fugitivos até que todos fossem pegos. (...) Expliquei também que os escravos se escondiam dos colonizadores nos quilombos, e que haviam escravos traidores, que também ficavam nesses quilombos, porém com o intuito de pegar os escravos fugidos. (8-IV)

A segunda categoria se refere às relações de ensino e aprendizagem centradas na professora. Percebe-se em todos os diários de campo, muitos exemplos dessa forma de aula centralizada, em que é o professor quem explica e coordena a atividade, demonstra os movimentos, exhibe os instrumentos e explica a maneira de tocá-los, entre outros exemplos. Essa centralização pode ser percebida nos trechos abaixo:

Enquanto eles praticavam, corriji alguns alunos que estavam fazendo a ginga cruzada ou não estavam alternando pernas e braços. (13-I)

Fiz algumas vezes, mudando de posição para que todos vissem como é feito, já que eu estava no meio do círculo. Pedi que praticassem algumas vezes, com as duas pernas enquanto gingavam. (6-II)

Como última atividade, solicitei aos alunos que prestassem atenção em mim, eles chegaram um pouco mais perto, desfazendo a roda. Expliquei a atividade: um pega-pega utilizando o golpe meia-lua-de-frente e a defesa cocorinha, em que, após um sinal, um aluno escolhido por mim tenta pegar os outros. (17-II)

Em alguns trechos, percebe-se a centralização da professora na resposta que dá aos alunos quando perguntam se atividades relacionadas ao futebol serão realizadas (unidades de significado referentes à categoria c), que será posteriormente analisada):

Eu respondi que programei antecipadamente as aulas, e que não incluí o futebol como atividade a ser realizada junto com a capoeira, mas que faria outras atividades diferentes, que ele poderia achar legal. (5-II)

Eu disse que não, que daria aulas apenas de capoeira, e que tinha decidido fazer várias atividades, e não sobraria tempo para fazer um jogo de futebol. (21-II)

Eu disse que não, que teríamos aula de capoeira (...) (2-III)

OS alunos escreveram em seus cadernos algumas coisas relacionadas às atividades feitas durante as aulas ou em relação à história da capoeira. A aluna Juliana, porém, escreveu um dado que não havia sido comentado na aula:

Você sabia que... a capoeira é um dos esportes mais praticado no país, e tem muita gente: cerca de 5 milhões de praticantes?

(Juliana 3-VI)

É possível que a aluna tenha lido em algum lugar, ou que alguém tenha dito a ela. Existem informações na *internet*, por exemplo, que dizem haver cerca de 5 milhões de praticantes no Brasil, como afirma Vianna (2006)⁵. Segundo o autor, a capoeira é o segundo esporte mais praticado, precedido apenas pelo futebol.

Analisando a descrição das aulas no caderno dos alunos, nota-se alguns erros de comunicação entre a professora e os alunos. Isso se evidencia nos seguintes trechos que os alunos escreveram:

⁵ Consultar acesso no item Referências.

Gingar em dupla

Não é difícil você vai aprender rápido.

É a mesma coisa como a ginga com as pernas mas, os dois tem que estar que nem um espelho e as mãos é com as palmas primeiro você bate palma com as suas duas mãos e bate palma com uma mão a dele e uma sua, como estão de frente um para o outro. Vai patendo a perna que tiver atrás e vai trocando assim:



e assim vai...

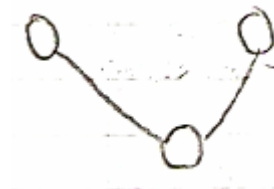
É assim que se ginga em dupla!!!

(Juliana 2-VI)

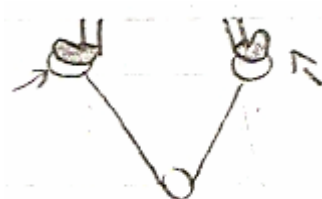
Capoeira

Tudo o que eu aprendi até agora foi:

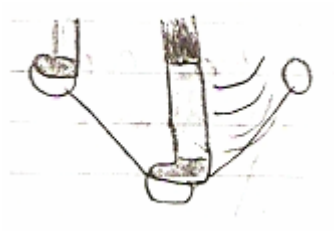
Para realizar a ginga se faz um risco assim:



e coloca os pés nos dois primeiros círculos assim:



e começa a passar os pés para trás assim:



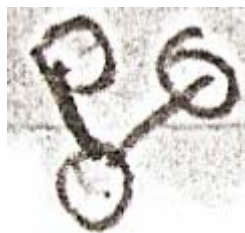
primeiro o direito depois o esquerdo... aos poucos vai flexionando os braços assim:



e vai seguindo as pernas assim: a perna direita atrás braço direito, perna esquerda braço esquerdo.

(Adriano 11-VI)

Na roda tem que ter palma berimbau, chocalho e tambor como se ginga nos fazemos 3 bolinha e junta que vai ficar como um V e os dois pés na 2 bolinhas



e um pé atrás e o pé que está atrás a mão é a mesma esse é o gingado

(Mariana 16-VI)

Foram utilizadas maneiras didáticas de se trabalhar a ginga com os alunos, fazendo com giz um desenho no chão para que eles fizessem o movimento em cima. O mesmo foi feito ao introduzir a ginga espelhada, em que os alunos deveriam imaginar-se de frente para um espelho, e deveriam tocar as palmas da mão um com o outro durante o movimento. Os alunos Juliana, Adriano e Mariana descreveram a ginga e a ginga espelhada da forma como foi realizado em aula, sem considerar ser essa apenas uma forma didática de aprendizado.

O aluno Cássio escreveu o seguinte:

Eu não gostei da brincadeira, porque não tinha quase nada de interessante. Eu só gostei um pouco da brincadeira, porque eu fiquei com o meu amigo de dupla. Mas eu percebi que você é uma professora nova e eu tenho que ser educado e simpático e prestar mais atenção na aula. Mas a coisa que eu mais gostei foi de bater palma no ritmo da música.

(Cássio 8-VI)

Ele demonstrou não ter gostado da atividade ministrada, o que é normal. Porém, é interessante notar que Cássio afirma que deve prestar mais atenção na aula. Seus dizeres demonstram sua preocupação em respeitar o professor e ser atento ao que ele diz, tomando-o como indivíduo central da aula.

Algumas vezes percebe-se a participação dos alunos através do incentivo da professora, o que compõe as divergências dessa categoria:

Após algumas correções, perguntei aos alunos qual seria a melhor forma de fugir desse golpe. O Leonardo me respondeu que o jogador poderia jogar seu corpo para trás. O aluno Jorge brincou, dizendo que o jogador poderia sair correndo. (8d-II)

Em seguida perguntei novamente qual seria a melhor forma de desviar desse golpe. A aluna Priscila respondeu que seria a cocorinha, porque o movimento vem por cima e o jogador abaixa, fugindo do golpe. Disse que poderia ser, mas que existe uma forma também eficiente, o de deslocar o tronco para o lado. (13d-II)

Observa-se que há o incentivo de que os alunos participem contribuindo com suas idéias. Porém, através Quadro 1 observa-se que as divergências dessa categoria são poucas, o que confirma que realmente as aulas foram ministradas centralizadas no professor. Essa forma de agir é comum em pessoas com pouca experiência em lecionar, como é o meu caso. O professor inexperiente pode se sentir inseguro com uma turma dispersa, tendo antes preparado sua aula seguindo uma seqüência de início, meio e fim. É possível, porém, dar mais autonomia ao aluno, inclusive permitir que ele não participe da aula se assim desejar. Podem ser feitas trocas com o aluno, pode-se dialogar com ele, explicando, por exemplo, que nem sempre ele encontrará nas aulas de Educação Física um conteúdo que lhe agrade, e o mesmo acontecerá com os outros alunos, mas é muito interessante conhecer diversas práticas corporais possíveis e ter uma aula diversificada.

A terceira categoria diz respeito à resistência em relação a um novo conteúdo. Os alunos mostraram-se insatisfeitos com o conteúdo capoeira, que estava sendo tratado com exclusividade, perguntando se não iríamos jogar futebol durante as aulas:

Na quadra, antes de fazerem o círculo, Jorge veio conversar comigo, dizendo que gostaria de propor uma coisa. Disse que gostaria que eu desse aos alunos uma atividade de capoeira relacionada ao futebol, e que poderia ser chamada de “futcapoeira”. Disse que poderíamos chutar a bola fazendo movimentos da capoeira, com o objetivo de fazer gols. (4-II)

Antes de todos sentarem, o Ronaldo veio me perguntar se nós não iríamos jogar futebol durante as aulas. (20-II)

No início dessa aula, antes de eu começar a falar, o mesmo aluno [Ronaldo] me perguntou novamente se iríamos jogar futebol. Dessa vez, seus colegas Luciano e Gabriel estavam junto. (1-III)

Eu disse que não, que teríamos aula de capoeira, (2-III) mas que hoje jogaríamos Queimada. Os alunos citados gritaram bastante, mostrando felicidade, e logo a maioria dos outros alunos já estavam sabendo também que jogariam Queimada. (3-III)

Isso pode ser associado à esportivização da Educação Física (que se intensifica durante o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio) e ao fato de o futebol fazer parte de nossa cultura de forma intensa, principalmente para os homens (nota-se que apenas os meninos me perguntaram se eu trataria sobre o tema). Porém, observa-se que no terceiro trecho, o jogo de Queimada foi bem recebido pelos alunos, o que permite supor que o tema capoeira não foi bem recebido por esses alunos por ser um conteúdo que não estão acostumados.

Na quarta categoria, pode-se enumerar alguns obstáculos estruturais encontrados durante a inserção em campo. Há situações em que o local de aula dos alunos não é completamente apropriado (bate muito sol na quadra e o pátio é pequeno), como, por exemplo, nas unidades 11 e 13-V respectivamente:

Notei que os alunos Luísa e Gabriel estavam saindo da roda e procurando a sombra. Nesse dia estava mesmo sol, então interrompi a atividade e pedi que todos fossem para o pátio, que é coberto.

Em geral, os alunos estavam bastante dispersos, afinal o pátio é pequeno, e estava cheio de mochilas no chão, dos próprios alunos.

Em outra situação, os alunos foram levados à sala de informática, mas os computadores estavam sem caixas de som (embora seja positivo que os computadores fossem novos, o que é raro encontrar em escolas estaduais). Isso é demonstrado no seguinte trecho:

Em minha visita anterior à escola, cheguei alguns minutos mais cedo e conversei com o professor Edson sobre a possibilidade de levar os alunos à sala de informática naquele mesmo dia. Ele disse que possivelmente havia uma equipe de manutenção na sala instalando alguns computadores novos que haviam chegado, e que eu poderia usar a sala na semana seguinte. Perguntei quantos computadores tinham e quantas caixas de som estavam disponíveis, e ele disse que eram poucos computadores e apenas um ou dois tinham caixas de som. (2-IV)

A aula na sala de informática aconteceu tranquilamente, mesmo que os alunos tenham precisado sentar-se em duplas ou trios. A atividade proposta era a de acessar através da internet um jogo chamado “Tocando Junto”⁶, em que é possível ouvir o som de alguns instrumentos musicais de origem africana, inclusive os presentes em uma roda de capoeira. Apenas um computador tinha caixa de som, mesmo assim todos puderam ouvir. Portanto, mesmo que o professor encontre alguns obstáculos deste tipo em suas aulas, é possível pensar em formas de superá-los, visando o bem-estar e aprendizado dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo, pôde-se afirmar que o ensino da capoeira é possível nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental. A aceitação dos alunos é boa, já que em

⁶ Consultar acesso no item Referências.

geral, eles participaram de uma maneira positiva das atividades propostas. Porém, o professor de Educação Física pode se deparar com a rejeição do conteúdo por parte de alguns alunos, por motivos internos a eles (não sentirem vontade de participar) ou motivos externos (proibição religiosa), conforme observado através dessa experiência.

Porém, cabe ao professor decidir se os alunos podem escolher a participação ou não das atividades, dando liberdade de escolha, ou impondo o conteúdo. É possível, no entanto, trabalhar para conseguir uma maior participação dos alunos por meio do diálogo, fazendo-os refletir sobre a importância de aprenderem um conteúdo novo, parte de sua cultura. É possível também planejar as aulas procurando variar as formas de ensino, para atingir o aprendizado do maior número de alunos, já que cada indivíduo responde às experiências de um jeito diferente. O uso de jogos e brincadeiras relacionados à Educação Física são uma forma de atrair a participação dos alunos e de não tornar a aula monótona para eles.

Outra decisão que cabe ao professor é o de transmitir o conhecimento da capoeira de forma livre, permitindo que criem, ou de forma limitada, transmitindo diretamente a capoeira como é caracterizada. Porém, é importante pensar no ensino da capoeira não como mera prática pela prática, e sim procurando causar modificações profundas nos indivíduos e em seu cotidiano.

A rejeição dos alunos pode acontecer no ensino de outras práticas que não a capoeira, quando se trata de um tema pouco conhecido pelos alunos. É sempre possível, porém, tentar criar artifícios para atingir o maior número de alunos e proporcionar o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física - uma perspectiva sociocultural. In: VALE, J. M. F do e col. (Org.). **Escola pública e sociedade**. Bauru: Saraiva, 2002, p. 237-244.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz**. Rio Claro. v.15, n.3, 2009.

LIMA, Luiz A. N. **A capoeira: um discurso em extinção**. São Paulo: PUC/FAPESP, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: Fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Moraes, 1989.

SILVA, Gladson de Oliveira; HEINE, Vinícius. **Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania.** São Paulo: Phorte, 2008.

SANTOS, Gilbert de Oliveira. Alguns sentidos e significados da capoeira, da linguagem corporal, da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, v. 30, n.2, p. 123-136, jan 2009.

Tocando Junto. Disponível em:

<<http://www.acordacultura.org.br/data/documents/storedDocuments/%7B3C1992DE-D6D9-409B-B257-8C78C9B57D7A%7D/%7B2E0752AD-37F8-43ED-9603-65BA34EF5986%7D/tocandojunto.swf>> Acesso em 9 jun 2009.

VIANNA, Eurico Barreto. **Cordão de Ouro :: Brasil/DF e Suécia.** In: *Jornal do capoeira*, Edição 59, fev. 2006. Disponível em:

<http://www.capoeira.jex.com.br/noticias/detalhes.php?id_jornal=13170&id_noticia=816> Acesso em: 26 ago 2009.

A RELAÇÃO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR ENTRE DOCENTES E DISCENTES NA ESCOLA INCLUSIVA

Vanderlei Balbino da Costa (PPGEs/UFSCar)

RESUMO

A pesquisa resulta de trabalho de Mestrado em escolas de São Carlos. Abordamos como vem se dando o processo de inclusão de deficientes visuais (DVs) matriculados nesse município. Buscamos compreender os processos educativos decorrentes da prática social da convivência escolar, em especial nas relações entre DVs e seus docentes. A opção foi a pesquisa qualitativa centrada na Fenomenologia, cujo enfoque é a observação e a descrição compreensiva das vivências. Procedimentos: aproximação nas escolas; convivência em diferentes contextos com DVs; observação em sala de aula através do convívio. O referencial buscou entender a educação escolar. Resultados: o processo de Inclusão ainda vem se efetivando de forma parcial devido a falta de formação docente, recursos didáticos e adaptação da escola.

Palavras-Chave: Práticas Sociais. Convivência. Inclusão Escolar.

Introdução

O presente estudo é resultado de uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2007 e 2008 nas escolas da rede básica da cidade de São Carlos/SP com estudantes deficientes visuais incluídos(as) no ensino regular.

Durante séculos nossa escola tem se configurado como seletista, excludente e, por conseguinte, conservadora, principalmente por privilegiar os bons, perfeitos, normais, enfim, os bem constituídos.

Assim, ao nos referirmos ao sucesso na Educação, a escola deve se estruturar no princípio de que todos(as) são e estão aptos. No mundo moderno, globalizado, sem fronteiras, ligado por rede de informação, o princípio fundamental da Educação nos sistemas inclusivos é garantir direitos, acesso, sucesso e permanência dos(as) estudantes com deficiências no ensino regular.

A educação escolar é uma prática social que pode contribuir para conscientizar homens e mulheres, mas pode também se configurar como um processo contrário, conforme aponta Brandão (1986):

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (p.10).

Ao longo da trajetória histórica da humanidade é possível identificar desigualdade social, econômica e cultural, em especial, quando nos referimos aos deficientes. Neste paradigma, a marginalização social de tais pessoas se configura quando o poder constituído, as instituições políticas e as instâncias estatais não cumprem o seu papel, e, portanto, desrespeitam os direitos sociais conquistados a duras penas pelas cidadãs e pelos cidadãos.

Deste modo, a escola que não observa o outro, o diferente, o estranho, mantém em suas fileiras os traços da marginalização social, da segregação e, por assim dizer, da exclusão educacional. Esse modelo de escola, contudo, configura-se como o fio condutor das críticas de Rodrigues (2006) ao se dirigir à escola tradicional quando afirma:

Falar de inovação no campo da educação é um assunto bem complexo. A escola pública foi criada com o objetivo de proporcionar aos alunos uma formação final com níveis semelhantes de conhecimento e usando estratégias uniformes. Considerar as diferenças intra-individuais dos alunos foi também sempre estranho à escola tradicional. Por isso parecem tão radical e estranhas as propostas de inovação da escola feitas pela EI. Esta questiona alguns dos fundamentos e das práticas mais arraigadas da escola tradicional: o caráter seletivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o fato de não ser sensível ao que os alunos são e querem (p.316-317).

Acerca da exclusão, segregação e, por assim dizer, marginalização nos diversos segmentos da escola, Rodrigues (2003) tece ferrenhas críticas a esta quando:

(...) o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, etc., fizeram com que a escola que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores (p.73-74).

Os limites que permeiam os sistemas educacionais inclusivos estão presos em aspectos profissionais cuja formação docente configura-se como um grande obstáculo ao processo de inclusão escolar. No entanto, não é possível disseminar a idéia de que a culpa pelo fracasso da inclusão é somente dos docentes. Obviamente que não, afinal, a ação educativa não é uma tarefa apenas do corpo docente. Há, na escola, outros segmentos também responsáveis pela inclusão.

O problema é que a escola atual está estruturada para atender o estudante padrão, perfeito, normal, enfim, bem constituído. Os que não conseguem se enquadrar nesse modelo

homogeneizante estão fadados ao fracasso. Partindo dessa premissa, Pires (2006) faz ferrenhas críticas ao modelo de escola que temos, ao descrevê-la:

A educação é estruturada em função desse objetivo, e todos os que não querem ou não conseguem alcançá-lo são candidatos, mais cedo ou mais tarde, à exclusão. A educação somente tem valor se for capaz de oferecer uma formação compatível com as demandas do mercado (p 80).

A inclusão não é uma tarefa apenas de alguns. Desta maneira, mobilizar os docentes, bem como toda a comunidade escolar, e principalmente a família, a nosso ver configura-se como um grande passo para que a Educação Inclusiva possa se consolidar não só nos cursos de formação docente, mas também na Educação Básica, e por fim em toda a sociedade. Essa sensibilização de todos(as) seguramente irá contribuir de forma positiva para que possamos reduzir de maneira acentuada os traços excludentes que ainda há no sistema de ensino.

Nas últimas décadas, em especial após as duas convenções de educação (JOMTIEN, 1990 e SALAMANCA, 1994), temos percebido que as correntes de pensamento que discutem a inclusão de estudantes deficientes no ensino regular escolar são unânimes em tecer ferrenhas críticas ao sistema educacional na medida em que este os marginaliza. A inclusão se legitima a partir das necessidades de que todos(as), sem distinção, devem ser incluídos, não importando qualquer que seja a etnia e/ou cultura e/ou orientação sexual e/ou deficiência. Neste sentido, Mantoan (2003) sublinha a importância da inclusão, pois:

A escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sócio-cultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (p.53).

Atualmente nos processos inclusivos, uma das maiores metas da educação é promover na escola o processo de inclusão e favorecer que os estudantes deficientes visuais possam não só frequentar o sistema educacional, mas também se manter nele, rompendo barreiras, superando limites e vencendo obstáculos. Conforme destaca Sasaki (1997):

O processo de inclusão, como veementemente venho enfatizando, é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida (p.33).

Pensar nessas práticas sociais aí presentes dentro do sistema escolar e nos processos educativos para além das arestas da escola, nos remete pensar numa educação que seja capaz de promover a conscientização de todos e de todas. Acerca dessa assertiva, Fiori (1986) observa que “a verdadeira educação é participação ativa neste fazer em que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar e conscientizar equivale buscar essa plenitude da condição humana” (p. 03).

A Educação Inclusiva numa escola para todos não pode ser dirigida por decretos, legislações ou por modismos que vigoram no pensamento comum: “se todos estão incluindo, nós também vamos incluir”.

A promoção de uma escola inclusiva se faz com estrutura educacional pronta, sem barreiras atitudinais que impeçam o acesso dos deficientes ao espaço escolar.

Nossa luta frente ao movimento pela inclusão escolar tem muitas metas, dentre elas, propiciar a todos(as) o direito de participar de uma escola que seja capaz de abrir suas portas ao outro, ao diferente, ao deficiente, pois nossa intenção é a superação dessas práticas desumanizantes que ainda encontram-se presentes por entre os muros da escola.

A escola que abraça a diversidade na pluralidade, que respeita as diferenças, que vê no outro e no diferente a possibilidade de convivência, embora sendo todos dessemelhantes, necessariamente deve primar por algumas metas, a saber:

- A proposta da Educação Inclusiva passa fundamentalmente pela possibilidade de construir uma escola diferenciada para todos;
- Se as diferenças são comuns a todos então é relevante que possamos responder que a heterogeneidade se configurará como importante atributo à aprendizagem de todos(as) no ensino regular;
- Cabe aqui ressaltar que as diferenças, às quais fizemos menção, configuram-se no âmbito de uma escola comum aos alunos com ou sem deficiência e não na perspectiva histórica de componentes curriculares diferenciados e/ou diferenciação curricular.

Partindo desta premissa, na qual a escola regular objetiva abrir suas portas à inclusão, Rodrigues (2006) aponta qual será o papel da escola nos sistemas inclusivos:

A proposta pedagógica da EI passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas aos alunos. Se a “diferença é comum a todos” e assumimos

a classe como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem (p.311).

Esses aspectos, no entanto, nos remetem a seguinte constatação: a inclusão escolar é um processo novo, portanto ainda difícil de ser aceito. Resta-nos, contudo, empenho, dedicação, vontade, pois mudar o modelo que aí está posto durante décadas, eliminar barreiras que impedem nossas ações, quebrar paradigmas conservadores que nos marginalizam, que nos oprimem e nos excluem, romper obstáculos que nos impossibilitam de lutarmos pela nossa independência, são, entre outros, os maiores desafios aos(as) docentes nesse novo milênio que hora se inicia.

A inserção nos movimentos sociais, inclusive nos movimentos pela inclusão escolar de todos os(as) deficientes visuais, reflete qual é e em que modelo de sociedade estamos inseridos, principalmente, se observarmos que na escola ou nos diferentes contextos de aprendizagem é valorizado apenas o estudante padrão, homogêneo, perfeito, como se isso fosse possível de se efetivar.

O referencial teórico que permeou nossa investigação está pautado, em grande proporção, nos projetos do Ministério da Educação (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b) que propõem no ensino regular, em toda rede escolar básica, pública e privada, a inclusão dos(as) estudantes com deficiência. Também fizemos uso de autores progressistas do campo da Educação e Educação Inclusiva.

Assim, no campo da Educação, buscamos em Freire (1992), melhor compreender a pedagogia dialógica. Já, Enrique Dussel (s/d), contribuiu no sentido de abordar questões como o outro, o diferente, a alteridade. Enquanto Fiori (1986), nos alertou para a temática da conscientização na Educação. Acerca da Educação Inclusiva nos debruçamos em autores(as) como: Carvalho (2006), Mantoan (2003), Mazzotta (2005) e Sassaki, (1997) entre outros(as) que nos possibilitaram entender os processos inclusivos no passado, no presente, bem como as perspectivas futuras.

A presente pesquisa justifica-se mediante a necessidade de investigar como vem ocorrendo o processo de inclusão escolar dos estudantes Deficientes Visuais (DVs) no ensino regular. O objetivo desse estudo foi compreender os processos educativos decorrentes da prática social da convivência escolar, em especial nas relações entre os(as) estudantes Deficientes Visuais com seus(uas) docentes, particularmente se estão contribuindo para que aqueles possam se perceber enquanto estudantes incluídos no ensino regular escolar.

Método

Trabalhamos com pesquisa qualitativa com enfoque na Fenomenologia, tendo como base a observação e a descrição compreensiva das vivências. De acordo com Negrine (1999):

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados (p.61).

Assim, lançamos mão, em um primeiro momento, da aproximação da comunidade escolar e seu entorno a fim de que pudéssemos observar estudantes deficientes visuais que estão frequentando o ensino regular em três distintas realidades educacionais: uma da rede pública estadual, outra da rede pública municipal e a terceira da rede particular.

As observações foram realizadas com registro sistemático em notas de campo (NC), ou seja, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.150).

Após três meses de convivência com os(as) estudantes, observando-os(as) em sala de aula no ensino fundamental e médio, solicitamos desses a possibilidade de realizar entrevistas sobre o que eles pensam da prática social da convivência escolar entre eles(as) e seus(uas) docentes no ensino regular escolar. Tais entrevistas foram inspiradas na abordagem fenomenológica (GONÇALVES JUNIOR, 2008).

As entrevistas foram realizadas com seis estudantes Deficientes Visuais, regularmente matriculados no ensino fundamental (5^a à 8^a série) e médio (1^a à 3^a série) de escolas da rede básica da cidade de São Carlos, sempre com a autorização prévia dos sujeitos participantes da pesquisa formalizada através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e registradas em um gravador digital para que fossem preservados todos os detalhes expressos durante as mesmas, mediante as seguintes questões suleadoras:

Como é o seu cotidiano na sala de aula e na escola como um todo?

Como é sua relação de convivência escolar com os docentes dos diversos componentes curriculares?

Como você faz suas tarefas escolares?

Você se sente incluído no ensino regular? Comente.

Discussão e Construção dos Resultados

Na construção dos resultados, formamos, com base nas notas de campo e entrevistas, três categorias temáticas, a saber: Solidariedade, Indisciplina e Dificuldades para inclusão.

Todos(as) os(as) estudantes fizeram asserção correspondente a categoria solidariedade, de modo geral, destacando que a convivência escolar é satisfatória, tanto com os(as) docentes quanto com os(as) colegas.

Nessa categoria temática identificamos através de observações em sala de aula e de entrevistas com os(as) estudantes com deficiência que a inclusão destes(as) em muito se apóia nos demais colegas matriculados na escola, na família e nas salas de recurso, espaço no qual os(as) estudantes com alguma deficiência buscam superar as lacunas que ainda existem no sistema educacional inclusivo.

Entre os(as) colegas estudantes percebemos ações cotidianas de solidariedade, tal como a expressa pelo estudante II, matriculado em escola estadual: “Eu tenho uma amiga que me ajuda bastante mesmo, ora quando me empresta o caderno para minha mãe copiar, ora ela mesma me ajuda copiando para mim” (COSTA, 2009).

Por outro lado, tal asserção demonstra que o processo de inclusão é parcial e muito depende do apoio que seus colegas lhe dispensam em sala de aula, conforme a nota de campo 6: “Os(as) estudantes estão incluídos apenas em relação ao apoio de alguns colegas que se preocupam em ditar conteúdos das aulas e ainda fazem exercícios juntos e até provas em grupo” (COSTA, 2009).

O estudante III diz que sua convivência com os(as) companheiros(as) de classe é muito positiva: “No intervalo, meus colegas vêm conversar comigo, eu não sou discriminado por ninguém lá na escola estadual” (COSTA, 2009). O estudante III afirma ainda que se sente:

(...) incluído como todo mundo (...). Lá dentro todo mundo vai conversa comigo, os docentes também conversam comigo, não sou discriminado por ninguém (...). Quando tem algum trabalho, eu faço em dupla (...). Lá, tem um colega meu que faz comigo. (...) Isso é questão de união. (COSTA, 2009)

A estudante VI de escola estadual, a única do sexo feminino, nos relatou que sua relação de convivência com colegas de classe e com docentes é muito boa. Diz ela que, por se tratar de voluntária da Associação de Mulheres da Unimed da cidade de São Carlos e sempre ajudar seus(as) docentes a lidar com os(as) estudantes deficientes visuais, sempre teve “uma boa relação de convivência com os(as) docentes e também com os(as) estudantes em sala de aula. Sabe, na

sala de aula essa relação é tranqüila, porque eu sou tratada como uma aluna normal, igual aos outros” (COSTA, 2009).

A existência da solidariedade na relação de convivência entre estudantes favoreceu a inclusão do estudante IV, de escola particular, conforme expressa: “Ah! Eu me sinto bem, né? Porque tipo assim eu estou naquela escola desde quando eu comecei estudar então não tenho preconceito nenhum, eu conheço todo mundo, é normal, mas se eu mudasse de escola não sei como ia ser” (COSTA, 2009).

O estudante V, de escola particular, descreve: “No meu cotidiano, cada dia senta um amigo meu do meu lado, para fazer as anotações no caderno, na apostila, aquelas anotações que vão servir para eu estudar para as provas” (COSTA, 2009).

Em nota de campo registramos que as atividades realizadas pelo estudante DV ocorreram porque o mesmo as realiza com a ajuda de um colega, que está sempre sentado ao seu lado, ora ditando as matérias, ora resolvendo os exercícios em conjunto, ou ainda lendo os textos.

O estudante V, de escola particular, também conta com apoio familiar, especialmente de sua mãe, que inclusive se propôs a aprender a ler e escrever em Braille, bem como o tem acompanhado nas atividades de informática, quando o mesmo precisa fazer algum trabalho em casa: “Quando os docentes passam trabalhos em grupo, eu faço com meus colegas, na hora de copiar eu faço geralmente a metade em Braille, aí minha mãe transcreve para mim e meu colega faz a outra metade e entregamos para os docentes” (COSTA, 2009).

O anúncio ao processo de inclusão não vem se dando apenas pela implementação no sistema educacional, mas principalmente pelo apoio solidário que as famílias e colegas de classe têm dispensado aos estudantes com deficiência visual.

No que diz respeito a categoria indisciplina, tratou-se de situação muito observada por nós durante a convivência com os(as) estudantes deficientes visuais em sala de aula, conforme registrado em nota de campo:

O estudante DV ficou prejudicado, pois em nenhum momento conseguiu estar atento aos acontecimentos da aula, bem como a própria turma (...), devido ao modo em que a aula foi conduzida, não contribuindo, portanto para o processo de inclusão, dado o barulho intenso dos colegas. (COSTA, 2009)

Neste sentido o estudante I, de escola municipal, relata: “(...) às vezes acontecem alguns problemas que na sala de aula, você sabe como que é, né? Na sala de aula, no ensino regular tem muita bagunça, quando vai trocar de professor, é aquela coisa” (COSTA, 2009).

O estudante II, de escola estadual, afirma:

Geralmente, em algumas aulas, o aprendizado não é muito, né? Porque os estudantes conversam muito, os docentes não têm pulso firme, a maioria dos docentes não tem pulso firme pra lidar com isso e eles não respeitam muito, e eles não respeitam mesmo, eles conversam em algumas aulas, algumas aulas eles ficam quietos, mas a maioria dos estudantes conversam e isso prejudica muito, realmente prejudicam, pois se você não escuta direito é pior ainda, né? É muito pior ainda, é realmente complicado. (...) quando os estudantes não estão conversando muito ai dá para entender melhor as explicações. (...) dependendo do trabalho eu faço na sala de aula quando os estudantes deixam, né? Quando não está muita bagunça. (COSTA, 2009)

O estudante III, também da rede estadual, se demonstrou insatisfeito:

Em sala do ensino regular tem algumas aulas que o pessoal faz muito barulho, quando o professor está explicando, por mais que eu sente perto dele o barulho atrapalha muito minha aprendizagem. (...) Não é todo mundo que atrapalha eu escutar. A gente quer aprender, mas têm alguns que não estão nem aí, então não tem nada o que fazer. (COSTA, 2009)

Neste sentido, alguns aspectos nos chamaram a atenção, como o número excessivo de estudantes em sala de aula, em torno de 40, e a dificuldade de domínio da turma pelo(a) docente. Entendemos que a indisciplina prejudica de forma excessiva todos os(as) estudantes e, em especial, os(as) deficientes visuais, pois o seu “olhar”, sua atenção, e sua percepção está condicionada apenas à audição.

A terceira categoria formada refere-se a dificuldades para inclusão. Nesse sentido, em se tratando das tarefas escolares propostas pelos(as) docentes, notamos certa dificuldade no processo de inclusão no ensino regular pois, apesar da solidariedade familiar e dos(as) colegas de classe observada na categoria “solidariedade”, percebemos que os(as) docentes e a escola como um todo deveriam estar melhor preparados(as) para receber os(as) estudantes.

O estudante I, de escola municipal, afirma algo similar em sua entrevista:

(...) os docentes pegam um caderno de recado meu e escrevem pra professora da sala de recursos: “Professora, queremos que ajude o estudante I a fazer um trabalho sobre (...) tal coisa”. Aí a professora vai, procura... ou em casa também, minha mãe faz pra mim, aí minha mãe vai lá, procura o que eles estão pedindo, eu faço e entrego. (...) em algumas aulas eu faço regularmente provas orais. Português, a professora (...) fala para algum amigo ou alguma amiga sentar comigo do meu lado e ir fazendo, lendo pra mim e eu vou respondendo. (COSTA, 2009)

O estudante V, matriculado em escola particular, corrobora:

No meu cotidiano, na sala de aula, as minhas maiores dificuldades são quando os docentes passam um texto na lousa. Penso que, ao invés dele ir só passando, eles deveriam ir passando e ditando ao mesmo tempo, ir lendo assim eu conseguiria acompanhar melhor. Isso para mim é uma grande dificuldade, pois enquanto os estudantes estão copiando, eu, por exemplo, não sei o que eles estão copiando, tenho que esperar um colega terminar para ditar para mim. Outra dificuldade que eu encontro é quando tenho que fazer os exercícios, por que a sala fica toda em silêncio, aí eu tenho que fazer com algum amigo. Para fazer os exercícios, às vezes é necessário fazer uma leitura do texto, e isso não é possível fazer uma leitura cem por cento. Seria bom que esses exercícios fossem feitos num lugar mais tranqüilo, assim, certamente teria um melhor proveito (...). Penso que alguns dos docentes (...) poderia sim ajudar nesse processo de inclusão, pedindo que a gente fizesse mais trabalho por escrito, ao invés de exigir que fosse feito trabalho com desenho, ou com pesquisa de internet ou ainda que esses trabalhos pudessem ser feitos em Braille, ou mesmo gravado, falado. Isso iria fugir um pouco do automático, ou seja, pegamos um trabalho da internet, entregamos sem saber na maioria das vezes o que está escrito. (COSTA, 2009)

Percebemos pelos relatos dos(as) colaboradores(as) que parte dos(as) docentes ministram suas aulas de modo não inclusivo, conforme também registramos em nota de campo, identificando a falta de livros em Braille, recursos limitados e procedimentos inadequados adotados pelos(as) docentes para a aprendizagem dos(as) estudantes deficientes visuais. Neste sentido, o estudante I comentou, ao término da aula do componente curricular de História, que o pouco que aprende não provém da sala do ensino regular. Ao contrário, seu aprendizado se dá muito mais na sala de recursos que frequenta 20 horas por semana.

Registramos que o estudante III, de escola municipal, não participou de nenhuma das atividades propostas na aula de artes, pois exigia equidade visual, uma vez que iria necessitar da ajuda de alguns colegas para que pudessem realizar essas atividades. A esse estudante DV restou apenas levar as atividades para a sala de recursos para serem realizadas com ajuda da docente.

O estudante II, de escola estadual, se mostrou insatisfeito com a atuação de alguns(mas) docentes:

Em Educação Física, por exemplo, a professora manda eu jogar dama, algo que não me interessa. Jogar dama eu jogo em casa porque na escola eu queria fazer outros exercícios e não jogar dama. Só que na escola isso não dá, isso não é possível, pois não tem a preparação para isso e geralmente os estudantes também querem jogar o futebolzinho deles como se Educação Física fosse só isso: jogar futebol. Para eles, os outros é que se explodam, entendeu? Eles não vão parar para me aceitar no jogo, isso quem tem que fazer é a professora de Educação Física. (COSTA, 2009)

O estudante II reforça sua insatisfação com o uso da lousa pelos(as) docentes:

Na sala de aula, um dos problemas que eu enfrento é, por exemplo, o ensino, na verdade a matéria, porque as professoras passam na lousa, então, a maioria das coisas e geralmente como tem muito pouco tempo de aula, é só uma aula geralmente por dia, uma hora, então eu tenho que copiar rápido a matéria e porque alguém dita pra mim, geralmente eu trabalho muito com ditado, meus amigos ditam pra mim, ou às vezes os docentes também ditam pra mim, enfim. Mas aí fica difícil porque ao copiar rápido minha letra já não é bonita porque eu não leio muito, às vezes não entendo minha letra, não entendo muito o que leio (...) aí fica difícil estudar pra prova. (COSTA, 2009)

Com base em nossas notas de campo, percebemos que o reflexo na lousa ocorre em todas as manhãs ensolaradas e atrapalham não só os(as) estudantes com baixa visão, mas também os demais. Tal situação poderia ser resolvida, conforme afirmou o estudante IV, com a simples colocação de uma cortina: “O problema ao copiar do quadro, é quando bate reflexo, que dificulta um pouco. Eu acho que para solucionar isso deveriam colocar cortinas escuras em todas as janelas” (COSTA, 2009).

O estudante V, de escola particular, afirma que deveria ser melhor a formação docente em relação ao trabalho com estudantes deficientes visuais:

Alguns docentes são espetaculares, no sentido de apoiar, de ajudar em relação a minha deficiência. Eu tenho um professor do componente de Geometria, por exemplo, que procura fazer materiais concretos para mim em suas aulas, porém já têm outros que podem até ter vontade, de ajudar, mas não sabem como ajudar, só que eles não têm formação específica para a inclusão, ou seja, não tem formação e informação para trabalhar com as pessoas com deficiência visual. Os docentes alegam que até querem ajudar, mas eu não sei como ajudar. “Nós até queríamos ajudar, ficamos pensando em casa, tentando descobrir uma idéia de como passar isso para você, mas não sabemos como lidar com isso, com os deficientes”. Na minha opinião enquanto aluno, falta realmente formação, preparação, qualificação desses docentes. (COSTA, 2009)

A estudante VI expressa já ter se sentido discriminada:

(...) eu já me senti discriminada, já sofri preconceito de um professor, do componente curricular de Geografia, ele foi um tanto quanto grosso comigo, falando e parecendo que eu tinha algum problema mental, além do meu problema visual. Então no final das contas, eu mostrei para ele que não era bem assim, que eu era capaz, muito capaz de fazer as provas que ele estava aplicando naquele dia. Em seguida, ele chamou minha mãe e disse que estava satisfeito com as minhas notas, isto é, antes ele havia me discriminado, falou que eu não iria conseguir fazer a certa prova que ele estava aplicando. (COSTA, 2009)

Com relação especificamente às provas, o estudante V comenta: “algumas dessas provas, são feitas escritas em dupla aí eu faço com algum amigo meu. Já outras, eu faço de forma oral, como prova de redação, de matemática, de geografia, e geometria” (COSTA, 2009).

Embora percebamos ação de solidariedade dos(as) colegas de classe no apoio à realização das provas, compreendemos, por outro lado, que nenhum dos(as) outros(as) estudantes em sala fez avaliação neste formato. Entendemos não haver necessidade de avaliação oral já que o estudante, em questão, é alfabetizado em Braille, inclusive possui uma máquina de datilografar Braille que o acompanha durante as aulas, conforme pudemos observar em campo.

O estudante I, refere-se à possibilidade de uso de gravador em sala de aula, pois com ele o estudante pode gravar as explicações e ouvi-las novamente em seus momentos de estudo em horários distintos daquele que frequenta na escola. Porém, há escolas que não permitem o seu uso.

Percebemos que os(as) estudantes com deficiência visual sugerem possibilidades de melhoria da inclusão no ensino regular no contexto da própria escola, seus recursos materiais e procedimentos de ensino dos(as) docentes.

Dentre os aspectos externos à escola que favorecem o processo de inclusão, além da solidariedade, outro aspecto que em muito tem contribuído são as salas de recursos de atendimento aos estudantes deficientes visuais existentes na cidade de São Carlos, uma mantida pela Secretaria de Educação do Município, e a outra pela Diretoria Regional de Ensino, ligada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sendo ambas especializadas no atendimento aos estudantes com deficiência visual regularmente matriculados em escolas municipais ou estaduais. O estudante III, de escola estadual, utiliza a sala de recursos, neste caso, a mantida pelo Município. Diz ele que “na sala de recurso, eu faço grande parte das minhas tarefas lá. Para mim, a sala de recurso é muito importante” (COSTA, 2009).

No entanto, se tais salas de recursos são apontadas como principais responsáveis pela manutenção dos estudantes com deficiência visual nas escolas, ao lado da solidariedade dos familiares e colegas de classe, tal ocorrência registra uma inversão de papéis, pois a sala de recursos deveria servir apenas para dar suporte aos docentes e discentes, e não ser o elemento fundamental da inclusão.

Considerações

Apesar das diferenças que instituições escolares públicas (municipal e estadual) e particular trazem em sua organização, sistematização, procedimentos e metodologias, bem como manutenção via recursos públicos ou privados, percebemos similaridades no que diz respeito à

convivência escolar entre os(as) estudantes com deficiência visual e seus respectivos docentes, especialmente, no que tange à inclusão daqueles(as). Percebemos, por exemplo, que a inclusão não vem ocorrendo em sua plenitude nas três escolas pesquisadas.

Um dos problemas apontados pelos colaboradores entrevistados, bem como em nossas notas de campo, é o excessivo número de estudantes por sala, favorecendo a indisciplina e dificultando, em muito, a convivência escolar entre estudantes com deficiência visual ou não e seus docentes.

Em nossa pesquisa, os componentes curriculares mais citados pelos colaboradores entrevistados ou por nós registrados em notas de campo como problemáticos à inclusão foram: Educação Física, Geografia, Matemática, Artes e Inglês. O primeiro “justificado” pelos(as) docentes como perigoso, envolvendo riscos ao estudante DV, bem como pela falta de preparação profissional. O segundo, terceiro e quarto pelo uso, quase exclusivamente de elementos visuais, tais como mapas, figuras geométricas e desenhos. O quarto, devido principalmente ao uso excessivo da lousa para registro das palavras e textos, a qual não pode ser vista pelos nossos estudantes colaboradores, havendo, adicionalmente, dificuldade para compreensão da forma correta de se escrever a partir apenas da pronúncia das palavras deste outro idioma.

Notamos que a falta de formação dos(as) docentes no processo de inclusão de estudantes com deficiência visual pode levar os(as) mesmos(as) a extremos: de um lado colocá-las em segundo plano, permitindo-lhes a não participação efetiva na aula ou transferindo para terceiros a responsabilidade de trabalhar os conteúdos; de outro, rejeitar o trabalho com elas, tratando-as com preconceitos, discriminações, estereótipos, enfim, estigmatizando-as.

Destacamos que a dificuldade da inclusão nas escolas estudadas não está no estudante deficiente visual, pois este(a) busca demonstrar suas capacidades e dar indicativos para melhoria do processo de inclusão. Não é possível culpar os(as) estudantes pelo seu insucesso na escola; eles(as) são frutos de um sistema de ensino que ao longo de séculos foi excludente, seletista, conservador e, por assim dizer, marginalizador.

Percebemos, assim, que a dificuldade da inclusão pode estar, além das condições de trabalho docente (salas de aulas lotadas; recursos materiais limitados; baixo status profissional, valorização e remuneração), também na indisponibilidade de parte destes em aceitar mudanças, em respeitar o estranho, em compreender o diferente, o deficiente.

Não queremos aqui culpar os(as) docentes, pois estes(as) também são reflexo de um sistema que cuida muito mal das pessoas, que pouco as valoriza, enfim, que quase sempre não lhes garante as

devidas condições ao seu processo de formação. Obviamente, os(as) docentes, por mais que não sejam os únicos culpados pelo fracasso escolar, devem se preparar para propiciar a todos os(as) estudantes acesso, sucesso e permanência na escola, garantindo-lhe independência pessoal, social e, por assim, dizer profissional.

Consideramos que o processo de inclusão no ensino regular, embora a passos curtos, está avançando, e isto se deve principalmente a dois aspectos: o suporte da sala de recursos e a solidariedade dos colegas de classe e das famílias.

Quanto à sala de recursos, entendemos, no entanto, que estas foram constituídas para dar suporte aos(as) docentes e não como local de transferência de responsabilidades dos(as) docentes da escola para outros(as) profissionais que não estão diretamente envolvidos(as) no ensino regular.

Consideramos que para avançarmos e consolidarmos a inclusão no ensino regular é fundamental que as instâncias de poder, os sistemas de ensino, as escolas, os(as) docentes e a sociedade de modo geral mobilizem-se, sensibilizem-se, despojem-se dos preconceitos, dos estereótipos e assumam a educação do estranho, do diferente, do deficiente, de todos e todas na pluralidade e na diversidade. Ou seja, parafraseando Mantoan (2003), virem a mesa, ou melhor, virem a cabeça.

Em suma, assumimos com Santos (1995) que todos e todas “queremos ser iguais quando as diferenças nos inferiorizam, porém queremos ser diferentes quando as igualdades nos descaracterizam”.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense. 1986. (Coleção Primeiros Passos: 20).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade. *Série: Educação Inclusiva: 2. O Município*. Brasília, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade. *Série: Educação Inclusiva: 3. A Escola*. Brasília, 2004b.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 4 ed., Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

COSTA, V. B. *A Prática Social da Convivência Escolar Entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes: o estreito caminho em direção à inclusão*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DUSSEL, E. *Para uma ética da libertação latino-americana: III – erótica e pedagógica*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, s/d.

ESPANHA. Conferência Mundial de Educação Especial, Salamanca. **Regras Padrões sobre Equalização de oportunidades para Pessoas com deficiências**. Salamanca, 1994.

FIORI, E. M. *Conscientização e Educação*. Educação & Realidade, Porto Alegre, V.11, n.1, p. 3-10, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES JUNIOR, L. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização In: _____ [Org.]. *Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização*. 1 ed. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008, v.1, p. 54-108.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar).

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V., TRIVIÑOS, A. N. S. [orgs.]. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. A. R. e col. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

RODRIGUES, David. Dez idéias mal feitas sobre educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

_____. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24-25, p. 73-81, 2003. Disponível em: <<http://www.spef.pt>>. Acesso em 10 nov. 2008.

SANTOS, Boaventura S. *Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos*. 1995. Disponível em: <<http://ww.dhi.uem.br/jurandir/jurantir-boaven1.htm>>. Acesso em: 05 mai. 2007.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: ed. WVA, 1997.

TAILÂNDIA. **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jomtien, 1990.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dijnane Fernanda Vedovatto Iza (PPGE/UFSCAR)

RESUMO

Esse trabalho é parte da tese de doutorado intitulada “As Concepções de Corpo e Movimento de Professoras nas Práticas Educativas: Significado e Sentido de Atividades de Brincadeiras na Educação Infantil”. O objetivo foi levantar e analisar as influências e conseqüências da concepção de corpo dos professores de Educação Infantil nas suas atividades com as crianças; bem como relacionar as concepções de Corpo e Movimento aos significados e sentidos da atividade de brincadeira atribuídos pelos professores. O referencial teórico foi o Histórico-Cultural. Os dados foram coletados por meio de questionário e casos de ensino. É imprescindível que os professores tenham espaços reflexão sobre as práticas pedagógicas, visando melhoria da qualidade do trabalho educativo oferecido às crianças pequenas.

Palavras-Chave: Brincadeira; Educação Infantil; Formação de Professores.

A BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A brincadeira exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois as experiências obtidas na atividade lúdica permitem que ela se coloque no lugar de outra pessoa, possa prever e controlar seu comportamento e atuar mediante isso, o que produz mudanças significativas no seu desenvolvimento psíquico.

Sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil Kishimoto (2002, p. 150) enfatiza que:

“Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessários ao aparecimento do simbolismo. Possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (enativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação do mundo”.

Os comportamentos sociais são aprendidos pela criança na interação com os adultos com os quais convive. Nesse processo, ela observa certas regras sociais e as reproduz por meio da brincadeira. “Por meio do jogo, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem

melhor as funções sociais e as regras pelas quais regem suas relações”. (MUKHINA, 1996, p.160).

O caráter lúdico da brincadeira associado ao significado dela para a criança transforma as suas ações impulsivas ou a falta de motivação, quando o brincar tem sentido para ela. De acordo com Mukhina, (1996, p.156):

“Com freqüência, ao ver a criança manipulando um objeto ou realizando uma ação que o adulto lhe ensinou (sobretudo quando essa ação não se realiza com um objeto de verdade, mas com um brinquedo), diz-se que a criança está brincando. Na verdade, a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação submetendo outra, e manuseia um objeto submetendo outro. *A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)*”. (grifo da autora)

A criança seleciona objetos que substituem os da situação real e recria situações nas quais ela, na condição de criança, ainda não poderia realizar.

Leontiev (1978) argumenta que a criança passa por um período do desenvolvimento em que há a necessidade de agir como um adulto para conscientizar-se dos elementos que compõem a humanidade, porém ela não pode, por exemplo, dirigir um carro, porque, ainda, não domina as condições reais para isso; e, é na atividade lúdica, no jogo, na brincadeira, que a criança tem a possibilidade de resolver esse problema.

“... um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está no resultado, mas na ação em si mesma. O jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livres dos modos obrigatórios de agir ou de operações. Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 1978, p.122).

O jogo, para o autor, é a atividade principal no desenvolvimento da criança, considerando-a como “aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. (LEONTIEV, 1978, p. 122).

A brincadeira não se caracteriza pelo resultado de uma determinada ação isolada. Ao contrário, é caracterizada pelo processo, que possibilita a mobilização de conhecimentos da realidade representados de forma lúdica.

Na atividade lúdica a criança interpreta as situações reais, assume papéis e descobre direitos e deveres implícitos nas relações humanas. “O papel no jogo dramático consiste em

cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo” (MUKHINA, 1996, p.156).

No jogo dramático, as crianças demonstram realidades com as quais convivem, de forma que reproduzem cenas da vida familiar, do trabalho dos pais, da escola, etc., bem como acontecimentos marcantes. Tais realidades, ao serem representadas nos jogos infantis, transformam-se em argumento do jogo dramático. Assim, quanto mais amplas as realidades das crianças, mais variados serão os argumentos dos jogos.

Essas representações das relações sociais, ocorridas por meio do jogo, ensinam a criança a compreender melhor as funções sociais, bem como as regras que regem as relações dos adultos.

As situações “imaginárias criadas pelas crianças quando ela brinca estão interligadas com a capacidade de imitação, além de trazerem consigo regras de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas” (CERISARA, 2002, p.130). As crianças se baseiam nas relações que foram construídas pelos homens, com as quais elas estão em contato direto e constante.

As relações lúdicas desempenhadas pelas crianças nas brincadeiras são estabelecidas em função do argumento retirado das relações sociais e do papel que cada criança assume, comportando-se de acordo com as suas experiências como sujeito da brincadeira.

Contudo, há também as relações reais entre as crianças, nas quais elas decidem sobre o argumento e os papéis que irão assumir na brincadeira, bem como, discutem questões equivocadas no decorrer do jogo dramático. Mukhina (1996, p.162) expõe que:

As relações reais são as que ocorrem entre as crianças em seu papel de companheiros realizando algo em comum: isso lhes permite chegar a um acordo sobre o argumento e a distribuição de papéis, bem como discutir as questões e equívocos que possam surgir no jogo. Nas atividades lúdicas entre crianças produzem-se formas determinadas de comunicação. O jogo requer da criança iniciativa e coordenação de seus atos com os dos demais, para estabelecer e manter comunicação.

Para que a criança reproduza os papéis dos adultos há a necessidade de brincar com outras crianças, pois “No jogo conjunto as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente” (MUKHINA, 1996, p. 163).

Com isso, as crianças aprendem, uma vez que ocorrem trocas de experiências, o que torna o jogo conjunto mais variado e rico para elas. Ocorrem muitos acordos entre as crianças para definições de regras das brincadeiras, de papéis que irão assumir, o que contribui para que

aprendam a planejar ações conjuntas, já que a criança sempre busca encontrar seu lugar e se ajustar na brincadeira. Além disso, o interesse por brincar faz com que as crianças façam concessões, pois, se não chegarem a um acordo, a brincadeira deixa de ocorrer.

A atividade lúdica é de extrema importância para a formação dos processos psíquicos na criança. Quando brinca, ela ativa sua memória, concentrando-se no papel que vai desempenhar e acompanha com atenção as regras do jogo, pois, do contrário, acaba saindo da brincadeira.

Por meio da brincadeira, a criança se desenvolve e expressa sentimentos, emoções, desejos e necessidades, os quais são evidenciados pelo seu corpo. Assim, quando brinca, a criança dá saltos de alegria e entusiasmo, grita de medo, enfim, se expressa com todo o seu corpo.

De acordo com Galvão (2000), essa necessidade se deve ao fato de que a criança apreende o mundo que a cerca com o seu corpo. Assim, o papel do movimento na percepção é fundamental, pois a criança adota posturas e expressões relacionadas com as sensações que vivencia.

Galvão (1996, p.45) explica a importância do movimento na expressão das idéias no desenvolvimento infantil:

“... a motricidade desempenha um papel fundamental no processo mental, constituindo-se num importante suporte para a expressão do pensamento – os gestos, as mudanças de postura apóiam a expressão de idéias. Nesse sentido, impedir a criança de se mexer pode significar impedi-la de pensar. Diferente da impulsividade, essas outras dimensões do movimento não requerem, obrigatoriamente, contenção. Ao contrário, é preciso dar à criança a possibilidade de exprimir-se por seu corpo, necessidade fundamental nesta idade e, porque não dizer em qualquer idade”.

Desenvolver um trabalho educativo por intermédio de brincadeiras, considerando sua dimensão de expressão e desenvolvimento do pensamento, pode oferecer à criança grandes possibilidades de aprendizagens, primordialmente, sobre o próprio corpo, já que este é fundamental para o domínio de novas habilidades e condutas.

No entanto, é fundamental a existência de uma relação entre significado e sentido que motive a ação dos docentes, de modo a aprofundarem os níveis de intencionalidade da atividade de brincadeira com as crianças, afastando-se cada vez mais do perigo de alienação dessa prática na Educação Infantil.

Esse trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado¹, que teve o objetivo de levantar e analisar as influências e conseqüências da concepção de corpo dos professores de Educação Infantil nas suas atividades com as crianças; bem como relacionar as concepções de Corpo e Movimento aos significados e sentidos da atividade de brincadeira atribuídos pelos professores.

O referencial teórico deste trabalho é materialista histórico dialético, que considera o desenvolvimento da consciência humana em níveis mais aprofundados, o que na prática do professor, permite maiores possibilidades de refletir e transformar a sua realidade tendo em vista determinados objetivos.

Basso e Mello (2000), ao discutirem os resultados de suas pesquisas sobre formação continuada de professores de Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural, apontam a necessidade de articulação dos processos de pesquisa à investigação sistemática dos problemas levantados pelo grupo de professores, de forma que eles elaborem e implementem atividades e procedimentos alternativos e complementares nas diversas áreas do conteúdo escolar, ao mesmo tempo em que tais procedimentos possam auxiliar mudanças nas suas concepções e práticas docentes.

É nessa perspectiva que desenvolvemos² um curso de formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil, de forma que pudéssemos discutir e refletir com os professores sobre suas práticas pedagógicas e sobre novas formas de trabalho com as crianças. Concebemos o trabalho que os professores desempenham como uma atividade humana baseada na unidade entre teoria e prática, expressão da essência do homem. Assim, “considerando-se a categoria de atividade em Marx, a relação indivíduo-sociedade, do ponto de vista ontológico, são dois pólos complementares que formam um mesmo processo – a socialidade humana” (OLIVEIRA, 2006, p.18).

A importância de se estudar a atividade humana ocorre na medida em que ela é a objetivação do subjetivo, e, portanto, sua análise permite uma apreensão do mundo interior do homem. Nesse sentido, o homem não é apenas objeto das mudanças sociais, mas é também sujeito das relações sociais, sendo produto da sociedade ao mesmo tempo em que a produz. (SHUARE, 1990).

¹ Tese de doutorado intitulada “As Concepções de Corpo e Movimento de Professoras nas Práticas Educativas: Significado e Sentido de Atividades de Brincadeiras na Educação Infantil”, defendida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Mello.

² O curso foi ministrado por uma equipe de cinco integrantes que foram: Dijnane F. Vedovatto Iza (aluna de doutorado), Gustavo Piccolo (aluno de mestrado), Kellen Sitta (aluna de mestrado), Adan Parisi (bolsista da graduação), todos coordenados pela Profa Dra Maria Aparecida Mello do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

No referido curso de formação continuada de professores de Educação Infantil focalizamos a brincadeira como atividade principal para o desenvolvimento da criança, promovemos conhecimentos e análises sobre os problemas encontrados na prática educativa, bem como alternativas para solucioná-los, com ênfase no significado e sentido da brincadeira na prática pedagógica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa inicialmente, foram a realização de um curso de extensão chamado: *A Brincadeira na Educação Infantil: significado e sentido para professores de Educação Infantil e de Educação Física*, oferecido para todos os professores da Educação Infantil da rede municipal da cidade de São Carlos. Esse curso foi uma parceria entre o Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos e a Secretaria de Educação e Cultura do município de São Carlos, financiado pela PROEX/UFSCar, nos dois semestres do ano de 2006.

O curso, de 30 horas, foi aberto a todos os professores que atuavam na rede municipal com Educação Infantil. Trabalhamos com quatro turmas de aproximadamente 40 pessoas, com encontros quinzenais realizados aos sábados, pela manhã e à tarde, com turmas diferentes, nos dois semestres letivos.

As turmas eram compostas de professores que atuam com diferentes faixas etárias e instituições de creche e pré-escola e, ainda, professores de Educação Física que lecionam nesse nível de ensino. Todos os encontros foram realizados nas dependências do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

O curso teve como objetivo geral levantar e trabalhar junto aos professores de Educação Infantil e de Educação Física do município, estes últimos que atuam em creches e pré-escolas, as suas concepções sobre brincadeiras, por intermédio de levantamento de problemas e discussões sobre os relatos que faziam de suas práticas pedagógicas com as crianças pequenas.

A intenção foi a de possibilitar espaços de diálogo entre a universidade e professores da rede municipal de ensino infantil; momentos de reflexão para os professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos sobre suas práticas educativas; oportunizar a troca de experiências e saberes entre os professores participantes do projeto; levantar e discutir concepções dos professores sobre o trabalho com brincadeiras em atividades com crianças de 0 a 6 anos, registrar

sistematicamente os encontros, de forma que os dados coletados possibilitassem elaborar atividades significativas para discussão com professores.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários e casos de ensino; com todos os professores que participaram do curso de extensão, e entrevista semi-estruturada e vídeo gravações de atividades de brincadeiras realizadas pelas professoras, com cinco participantes do curso que se dispuseram a essa parte da pesquisa.

Para esse trabalho iremos nos deter na apresentação e discussão dos dados referentes a parte dos questionários que se refere à caracterização dos professores que nos permitem traçar, de modo geral, o perfil dos participantes do curso; e aos casos de ensino que foram elaborados a partir de situações reais, e consideramos ser um instrumento de pesquisa significativo para compreender como os professores se relacionam com determinadas situações da prática pedagógica.

O questionário foi apresentado aos professores no início do curso, no total, foram 174 questionários respondidos integralmente. Cada questionário continha a caracterização dos professores com os dados pessoais e formação acadêmica, a partir da qual realizamos a caracterização dos participantes da pesquisa em relação a gênero, idade e escolaridade. Havia ainda 60 questões que versavam sobre aspectos da Educação Infantil, tais como: a importância da creche para as crianças, dificuldades no seu trabalho, os espaços, materiais, e a rotina da instituição.

Sobre os casos de ensino, Nono e Mizukami (2003, p.118) afirmam que:

“O que define um caso é a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; de uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas; e que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos”.

Os casos de ensino foram retirados de situações reais de brincadeiras das crianças. Os professores analisaram essas situações em grupo e individualmente. Cada caso de ensino descrevia uma situação de brincadeira de crianças pequenas e, ao final da descrição da situação, levantava questões sobre as aprendizagens da criança naquela situação e sobre os procedimentos da professora.

Este instrumento nos proporcionou uma visão de como as professoras concebem as brincadeiras; quais os focos de suas análises sobre a situação apresentada; e como sugerem

solução ou mudança de procedimentos da professora na situação analisada.

PERFIL DOS PROFESSORES DO CURSO

Os dados apresentados, a seguir, demonstram o perfil dos professores que participaram do curso de extensão, a partir dos 174 questionários e das entrevistas com as cinco professoras. Na tabela 1 temos que:

Tabela 1: Sexo e idade dos participantes do curso

Sexo	Número de participantes	%	Idade dos participantes
Feminino	170	97,71%	Entre 21 e 60 anos
Masculino	4	2,29%	Entre 27 e 43 anos
Total	174	100%	

Dos 174 questionários aplicados no início do curso, temos que 97,7% dos participantes eram do sexo feminino, cuja idade mínima era de 21 anos e a máxima 60 anos e, 2,29% dos participantes eram do sexo masculino, com variação da idade entre 27 a 43 anos. Esses dados corroboram a predominância da figura feminina dentre os professores que lecionam na Educação Infantil. Ressaltamos que os 4 professores do sexo masculino são da área de Educação Física que lecionam na Educação Infantil como professores especialistas, portanto, não necessariamente estão o período todo na escola. Em relação à escolaridade dos participantes do curso temos que:

Tabela 2: Escolaridade dos Participantes

Nível de Escolaridade		Nº de Indivíduos	%
Ensino Médio	Completo	9	5,17%
	Incompleto	1	0,57%
	Magistério	43	24,71%
Total de Participantes com Ensino Médio		53	30,46%
Ensino Superior	Pedagogia	49	28,16%
	Educação Física	10	5,75%

	Letras	5	2,87%		
	Outros	7	4,02%		
	Não Informaram	4	2,30%		
Total de Participantes com Ensino Superior		75	43,10%		
Pós Graduação	Especialização	Psicopedagogia	15	8,62%	
		Educação Infantil	8	4,60%	
		Educação Especial	8	4,60%	
		Gestão Escolar	2	1,15%	
		Outros	11	6,32%	
	Mestrado	2	1,15%		
Total de Participantes com Pós Graduação		46	26,44%		
			Total de Participantes	174	100,00%

Sobre a escolaridade dos participantes identificamos que 30.4% possuem o Ensino Médio, dos quais 24,7% têm o magistério completo, 5.1% possuem o Ensino Médio completo, e 0,5% incompleto. 43.1% dos professores possuem Ensino Superior completo, dos quais 28.1% são do curso de Pedagogia, 5.74% do curso de Educação Física, 2,87% Letras, 2.29% não informaram o curso de graduação, 1.72% graduação em História, e 0.5% nos cursos de Biblioteconomia, Ciências Sociais, Geografia e Direito.

Dos participantes que possuem pós-graduação, 26.4% têm curso de Especialização, dos quais 8.62% são em Psicopedagogia, 4,59% em Educação Infantil, 4.59% em Educação Especial, 1.14% em Gestão Escolar, e 5.74% dividem-se em cursos de Educação, Educação Escolar, Educação Ambiental, Fisiologia do Exercício, Literatura, Engenharia de Produção, Política da Educação, Direito Educacional, Administração Escolar, Pedagogia, correspondendo a porcentagem de 0.57% em cada um destes cursos, e 0.57% não informaram o curso de especialização.

O total dos participantes que possuem mestrado é de 1.14%, dos quais 0.57% em Letras e 0.57% não informaram o curso.

CASOS DE ENSINO

Os casos de ensino nos proporcionaram uma visão de como as professoras concebem as brincadeiras; quais os focos de suas análises sobre a situação apresentada; e como sugerem solução ou mudança de procedimentos da professora na situação analisada. Sobre o caso denominado “Brincadeiras no Parque”, temos que:

“As crianças foram para o parque, onde havia escorregador, balanços, tanque de areia, pneus. Lá brincavam de maneira espontânea. Uma criança de 3 anos se aproxima do escorregador e tenta subir a escada, uma outra criança tenta ajudá-la, ao perceber sua dificuldade em subir. A professora alerta as duas para o perigo de cair do escorregador e machucarem-se. As crianças desistem e vão brincar na caixa de areia”.

As análises dos professores foram as seguintes:

G1-As crianças ficaram com medo do perigo, em função do alerta da professora. O procedimento da professora foi precipitado.

G2 – O procedimento foi positivo de solidariedade – comum entre as crianças. A intervenção da professora foi negativa.

G1- A professora deveria ajudar as crianças dando apoio e segurança para que elas conseguissem o intento.

G2- A professora deveria mostrar a maneira segura de escorregar, para que as crianças tenham autonomia para escorregarem sozinhas.

G1- O grupo acredita no desenvolvimento, capacidade e autonomia que podem ser conseguidos na âmbito da educação infantil.

G2- A criança precisa experimentar, vivenciar novas situações, e a intervenção é importante para direcioná-las para uma atitude correta.

G=grupo

I-1- Para o professor, parece sempre que os brinquedos são perigosos para a criança.

I-2 A professora mostrou apenas o lado negativo da ação, e não deixou outra opção para a criança.

I 3 – As crianças estavam na tentativa de descobrir o novo através de outros brinquedos ainda não explorados. Surgiram desafios não previstos, mas possíveis de serem trabalhados pelo professor.

I-4 – A solidariedade, na tentativa de ajudar e a desmotivação por parte do professor.

I -5 – A criança sente-se pronta para novos desafios; que percebe a dificuldade de outras; e que a cooperação está presente nas brincadeiras. A professora impediu a aprendizagem da criança.

I 1- Daria dicas às crianças sobre como utilizar o escorregador.

I 2- Elogiaria a atitude da criança em ajudar a outra, e juntas descobriríamos o prazer de novos conhecimentos.

I -3 – O professor deve estimular e orientar o aluno sobre a maneira como o brinquedo pode ser utilizado, evitando riscos de se machucarem.

I-4 – Estimularia a atividade da criança, ficando por perto e auxiliando da melhor maneira possível, para que as duas crianças tenham sucesso, a que tenta subir e a que tenta ajudar.

I -5- Não impediria que a criança ajudasse, mas ficaria por perto já que a brincadeira oferecia

perigo.

I - 1- As crianças podem aprender a utilizar o escorregador, quando o adulto contribui para isso.

I 2-A criança pode aprender novos conhecimentos com a ajuda do adulto.

I -3- A aprendizagem é construída em todos os momentos e devemos estar abertos e alertas para que ela surja e que possamos dar oportunidade às nossas crianças de lançar a elas desafios possíveis no seu di-a-dia, orientando. O momento do parque não significa que é o momento de descanso do professor, e, sim, de constante observação e interação com a criança no processo de aprendizado. Mesmo nas brincadeiras livres onde a criança expõe situações do seu cotidiano, podemos conhecer qual é o tratamento recebido em casa, com a família, e como é importante nosso papel no contexto geral do educar, brincar, cuidar, incentivar e proporcionar crescimento.

I-4- A ajuda e o estímulo do adulto nas atividades das crianças pode contribuir para realização desafiadoras para elas.

I-5- A mediação do professor é indispensável, o estímulo aos novos desafios faz com que a criança se sinta capaz de enfrentar as dificuldades.

I= individual

Na análise dos professores os procedimentos utilizados pela professora foram inadequados, pois consideram a ajuda do adulto essencial para as aprendizagens e autonomia que a criança deve desenvolver durante as brincadeiras. As professoras apontaram a atitude de solidariedade da criança ao auxiliar o colega como uma situação que deve ser levada em conta estimulada entre as crianças pela professora.

Também observaram que a atitude da professora relatada no caso de ensino, foi precipitada e sugerem que o procedimento adequado à situação seja o de explicar às crianças sobre a maneira de escorregar com segurança, de forma que as crianças possam ter autonomia, podendo realizar a ação sozinhas.

As respostas evidenciam que o procedimento da professora foi negativo em função de não incentivar as crianças a descobrir novas possibilidades de aprendizagens, já que as crianças estão sempre abertas a novos conhecimentos, novas aprendizagens o que gera seu desenvolvimento. As sugestões são de auxiliar e orientar as crianças para que consigam realizar a ação, permanecendo por perto para garantir o seu êxito na ação.

Todas as respostas apresentam a importância do adulto para as aprendizagens das crianças, como mediador do processo de aprendizagem, que deve incentivar e orientar a criança a desempenhar ações que ainda não consegue realizar sozinha, promovendo novas oportunidades de diversas aprendizagens, e desta forma oferece a possibilidade do desenvolvimento da criança.

A criança assimila novas ações, com o auxílio de um adulto para que depois ela consiga realiza-las sozinha, de forma que o adulto introduz na criança conhecimentos por meio de

demonstrações, indicações e correções em seus atos, o que caracteriza a atividade educativa, portanto intencional. (MUKHINA, 1996).

No Caso de ensino, intitulado “As Formigas”:

“Uma criança estava brincando no tanque de areia com alguns colegas de seis anos quando, de repente, encontrou uma fila de formigas carregando pequenas folhas. Entusiasmada, chamando seus amigos, convidou-os para descobrirem para onde iam as formigas. Juntos, acharam o formigueiro e começaram a mexer na terra com pauzinhos, abrindo buracos para encontrar mais formigas. Uma das crianças propôs aprisionar algumas formigas numa caixa de fósforo e mostrá-las para a professora”.

As análises dos professores foram:

*G1- A possibilidade de compartilhar o interesse, e o conhecimento dessas crianças.
G2- Conhecimento sobre as formigas, cooperação a partir do conhecimento das crianças.
G1- Por meio de um projeto com diversos elementos relacionados ao formigueiro, como a função das formigas, tempo de vida, divisão do formigueiro, história, mímica, diferentes espécies, alimentação, pesquisa.
G2- Trabalhar um projeto com diversas formas de materiais (valores, cores, português, comparação, tipos de formigas, alimentos)
G1- Ampliação do conhecimento, compartilhar idéias e interesses, desenvolvimento da observação, curiosidade.
G2-Incentivo à pesquisa.*

*I-1-A possibilidade de desenvolvimento do tema que embasaria um projeto dando continuidade ao trabalho. A descoberta e a curiosidade são importantes como forma lúdica de construção do conhecimento.
I-2 – A importância da formiga e o exemplo de trabalhar em grupo de forma organizada, visando o bem comum.
I 3 – Que a professora deveria intervir sobre a curiosidade das crianças.
I 1- Diante da curiosidade dos alunos poderia trazer o tema para ser trabalhado em sala de aula.
I 2- Imitando as formigas, com brincadeiras, trabalha matemática, seqüência, contagem, português, contar uma história de formiga e dramatizá-l; ciências, mostrar a importância das formigas na natureza; artes, confeccionar uma árvore com folhas, trazidas pelas crianças imitando formigas, história, contar o surgimento das formigas; geografia, fazer um mapa ou maquete de onde está o formigueiro.
I -3 – Uma pesquisa que envolvesse a classe toda, relacionando e envolvendo todas as áreas de conhecimento.
I - 1-Que a criança aprende por meio da brincadeira.
I 2- Todo o tipo de brincadeira leva à descoberta, é ideal para as crianças aprenderem com o concreto e estimula a curiosidade.
I -3 –Que a criança por meio da socialização, com o meio de relações, a criança desenvolve coordenação percepto-motora, cooperação, conceitos e interação.*

No caso de ensino “formigas”, os grupos consideram o conhecimento das crianças, para desenvolver projetos que envolvam elementos relacionados com as formigas (como tempo de

vida, formigueiro, história, pesquisa, tipos de formigas, trabalho em grupo). Os grupos também evidenciam a importância do incentivo a pesquisa para compartilhar idéias e interesses, o que pode proporcionar ampliação de conhecimentos.

Podemos perceber nas respostas a importância da professora intervir sobre a curiosidade da criança, e em função disso sugerem diversos trabalhos e pesquisas sobre as formigas envolvendo todas as áreas de conhecimento. A brincadeira é fundamental para a aprendizagem das crianças e é por meio dela que ocorre seu desenvolvimento.

A seguir o caso de ensino, “sorvete de limão”;

“Ao pintar desenhos de frutas, uma criança de 5 anos pintou o limão de verde, depois de uma breve pausa voltou-se para a professora e disse: “Tia, porque o limão é verde e o sorvete de limão é branco? A professora pediu que ela sentasse e não respondeu à pergunta”.

As análises foram:

*G1- A professora não aproveitou a situação para ampliar os conhecimentos das crianças.
G2- A professora deveria ter dado atenção à criança. Ela poderia ter retornado a pergunta para a criança e encontrarem juntas uma resposta.
G1- A professora poderia iniciar levantando hipóteses destas crianças e do grupo. Trazer receita, misturar, trazer tipos de limões diferentes, fazer uma limonada com os alunos, etc.
G2- Através do lúdico, a criança pode experimentar situações que esclareçam dúvidas e que podem estimular a busca por novos conhecimentos.
G1- A criança, por meio das brincadeiras, formula hipóteses e tira as próprias conclusões, e aprende de forma prática, concreta e lúdica.
G2- A criança precisa de uma resposta e o professor precisa aproveitar o seu interesse.*

*I-1-A criança não pode ficar sem uma resposta convincente.
I-2 –As brincadeiras na Educação Infantil são fundamentais, pois geram aprendizado para os alunos, em alguns momentos é necessário que o professor seja o mediador da ação, interferindo sempre que necessário.
I 3 – O educador não pode deixar os alunos sem resposta.
I 1- Uma visita em uma sorveteria, onde todos poderiam aprender o porquê do limão ser verde e o sorvete ser branco, levar um sorveteiro para explicar porquê da diferença, ou assumir que não sabe, mas que vai pesquisar e depois dizer a ele.
I 2- A levantar conhecimentos prévios, propor pesquisa, aguçar a curiosidade dos alunos e tirar conclusões. O professor não sabe a resposta, ele deve dizer que irá pesquisar ou promover um momento em que todos procurem a resposta.
I -3 – Pesquisar e trazer respostas aos alunos, e fazer perguntas aos alunos para que reflitam, pois é assim que o aluno entende e compreende o que aprendeu.
I - 1-As crianças estão sempre em busca de desafios e respostas e que as professoras precisam interferir na brincadeira, em alguns momentos, para ajudar a compreender o que estão fazendo.
I 2-Mesmo na brincadeira com as crianças é importante que o professor explique, tire dúvidas e dê atividades desafiadoras, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com êxito.
I -3 –A criança precisa saber o porquê da atividade, pois poderá aproveitar melhor a*

brincadeira e adquirir um melhor desenvolvimento; é necessário explicarmos as regras, o que a criança irá aprender

No caso de ensino “sorvete de Limão”, os grupos apontaram que os procedimentos da professoras não foram adequados, pois, não aproveita a curiosidade da criança, sugerem questionamentos junto às crianças para esclarecer as dúvidas, e recorrem à brincadeira como meio de aprendizagem de novos conhecimentos.

Há a afirmação de que a criança não pode ficar sem respostas, que é importante que o professor seja o mediador do conhecimento. Como sugestões há grande ênfase em pesquisas sobre o tema, para que as crianças reflitam sobre as questões levantadas em aula.

A importância do/a educador/a como mediador no processo de desenvolvimento das crianças é incontestável, por isso há a necessidade de ter conhecimentos claros e específicos para a realização do trabalho educativo junto às crianças pequenas. (MELLO, 2001).

Há consideração sobre a importância da intervenção da professora sobre as curiosidades das crianças, exercendo papel de mediadora do conhecimento, instigando a criança a atribuir significados nas atividades propostas, e que isso também deve ocorrer nas brincadeiras com as crianças. Sobre o caso de ensino “hora da saída”:

“Era hora de saída das crianças da creche. O horário para os pais buscá-las era de 16:00 até 17:00h. Nesse período, elas já estavam prontas, aguardando seus familiares. Nesse tempo de uma hora as crianças deveriam permanecer sentadas, encostadas na parede da sala de aula, em silêncio e ‘sem fazer bagunça’”.

As respostas obtidas foram que:

G1- A espera é inadequada porque a criança não consegue ficar parada por tanto tempo; os conflitos serão constantes entre alunos e professoras.

G2 – A professora usava de autoridade, chantagem, ameaça, punição ou outros meios de coesão para que elas ficassem todo esse tempo de espera sem fazer nada.

G1- Deixaria as mochilas organizadas, e promoveria atividades com as crianças como cantar, dançar, contar histórias, usar os cantinhos, brincadeiras.

G2- Ofereceria situações agradáveis, como músicas, jogos de montar, historinhas livros, massinha, dança, etc.

G1- A espera da forma que o grupo propõe pode se tornar mais agradável e produtiva.

G2- O tempo de espera é angustiante para a criança e com essas atividades o tempo vai passando sem que ela perceba.

I-1- As professoras podem ter pensado que estipulando um horário, com todas crianças arrumadas esperando buscá-las, daria a impressão aos pais que a escola fosse organizada com rotina e tudo certinho, mas isso é uma monotonia.

I-2 – As crianças ficam ansiosas, nervosas e a situação provoca um desconforto tanto para as

crianças quanto para as professoras, e cria traumas nas crianças que não vão ter prazer de ir à escola, levando essas frustrações toda a vida.

I 3 – As professoras quiseram mostrar aos pais que na creche as crianças eram educadas e obedecem as regras impostas.

I 1- Daria uma atividade livre com brinquedos, massa de modelar ou monta-tudo, e quando os pais chegassem a criança poderia ir embora.

I 2- Na hora da entrada as crianças aguardam as outras brincando com caixas cheias de materiais espalhados pela sala. Na hora da saída uma educadora fica na porta e a outra canta ou dança com os alunos, ou conta histórias.

I -3 – As crianças deveriam ficar com alguma atividade livre e, à medida que os pais fossem chegando elas iriam saindo.

I - 1-A espera provoca ansiedade e insegurança na criança.

I 2- Há cerca de 2 anos mudei minha concepção em relação a esse assunto, alguns especialistas falam de acabar com o tempo de espera.

I -3 É inadequado segurar uma criança por 1 hora sem nenhuma atividade.

No caso de ensino “hora da saída” os grupos colocam que os procedimentos da professora são inadequados para as crianças, pois ela utiliza meios de coerção para que as crianças permanecessem quietas sem ter nada para fazer. Os grupos sugerem uma organização prévia da sala, e propõem situações diversificadas como jogos, músicas, livros, danças, massinha, etc., que tornaria a espera mais produtiva e agradável para as crianças.

As hipóteses levantadas sobre o procedimento da professora, apontaram para várias direções como: as professoras quererem mostrar aos pais que a escola é organizada com a rotina definida com todas as crianças arrumadas esperando e obedecendo as regras impostas; e que a situação é desconfortável tanto para as crianças quanto para as professoras, que podem ocasionar traumas nas crianças de maneira que não queiram mais freqüentar a escola.

Podemos notar que há uma idéia de que a criança, tida como quieta e calada, indica, na visão das professoras, que elas estão produzindo uma ordem na qual elas exercem controle sobre as crianças, e acreditam demonstrar isso aos pais. Há um esvaziamento da atividade da criança, na medida em que ela é privada de se movimentar, de brincar de conversar e de, portanto, de aprender.

No entanto, as sugestões oferecidas são de que as crianças tenham atividades livres com acesso a brinquedos enquanto esperam os pais, e em todas as respostas ocorre à afirmação de que a espera é inadequada para a criança pequena, por provocar ansiedade e insegurança.

Parece se instalar uma contradição, pois ao mesmo tempo em que acreditam que a ordem se dá por meio de situações de repressão a criança, por outro colocam que as situações de espera são inadequadas.

No relacionamento com os pais, é necessário que haja um trabalho de orientação em relação as atividades desenvolvidas na instituição, na medida em que os pais possam compreender de que forma se dá o conhecimento, as professoras podem enfatizar o desenvolvimento que as crianças obtiveram por meio das atividades que realizaram, de modo que os pais possam visualizar o trabalho educativo da equipe de Educação Infantil.

As educadoras também apontaram o desconforto das crianças, e o fato delas deixarem de ter prazer em ir pra escola. A criança aprende o significado da escola, já que consideramos o homem sujeito social, no entanto, as relações entre ela e as praticas educativas, acabam por vezes, sendo autoritária e improdutiva, no sentido de que a criança aprende que na escola, quem tem voz é somente a professora.

Para a criança pequena a consciência das coisas surge sob forma da ação sobre elas.

Durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto. (LEONTIEV, 1998 p. 121).

As crianças aprendem os comportamentos sociais, e os reproduzem na medida em que imitam as ações dos adultos. Nessa linha, é fundamental que haja o desenvolvimento de um trabalho educativo, por intermédio de brincadeiras, considerando sua dimensão de expressão e desenvolvimento do pensamento, que pode oferecer à criança grandes possibilidades de aprendizagens.

Se de um lado a criança precisa se movimentar para aprender e de outro a professora quer que ela fique quieta, como principal requisito para a aprendizagem, se instala um conflito de forças, que desfavorece os processos de aquisição de conhecimentos, os quais deveriam ser refletidos profundamente pelos educadores. (IZA, 2003).

É importante que os professores que atuam na Educação Infantil, tenham espaços de discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas, o que poderia ser propiciado por meio de ações de formação continuada, com vistas à melhoria da qualidade do trabalho educativo oferecido às crianças de 0 a 5 anos.

REFERÊNCIAS

BASSO, Itacy S.; MELLO, Maria Aparecida. Educação Continuada de Professores de 1^a a 4^a Série do Ensino Fundamental: Produção de Textos. IN: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli R. *Educação: Pesquisas e Práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 163-176.

CERISARA, Ana Beatriz; **De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no Céu!** In: O Brincar e suas Teorias, KISHIMOTO, Tizuko M. (ORG.) São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

GALVÃO, Izabel, **Henri Wallon uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**, Editora Vozes. 7^a edição. Petrópolis, 2000.

GALVÃO, Izabel, **A Questão do Movimento no cotidiano de uma pré-escola**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.98, p. 37 -49, ago.1996.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **Quietas e Caladas: Reflexões sobre as atividades de Movimento com crianças na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Bruner e a Brincadeira**. In: O Brincar e suas Teorias, KISHIMOTO, Tizuko M. (ORG.) São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEONTIEV, Aléxis, **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução do francês por Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MELLO, Maria Aparecida, **A Atividade Mediadora Nos Processos Colaborativos De Educação Continuada de Professores: Educação Infantil e Educação Física**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. Martins Fontes, São Paulo, 1996.

NONO, M. A; MIZUKAMI, M. G. N. Sobre Casos de Ensino, in: SILVA, A.; ABRAMOWICZ A; BITTAR, M (Orgs); **Educação e Pesquisa: Diferentes percursos, diferentes contextos**. São Carlos, RIMA, 2004.

OLIVEIRA, B. A. **Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural**, in: MENDONÇA S. G. L. ; MILLER, S. (Orgs.) **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e Implicações pedagógicas**. Araraquara, SP. Junqueira e Marin, 2006.

SHUARE, Marta. **La Psicología Soviética tal como la veo**. Editorial Progreso, Moscú, 1990.

ENSINO DO TEATRO E DA DANÇA COMO FORMA DE TRABALHO EM PROCESSO JUNTO A CRIANÇAS

Marina Marcondes Machado (ECA/USP/Bolsista FAPESP)
Priscilla Villas-boas (EMIA/SP)

RESUMO

Este trabalho é o relato de experiência das autoras frente a grupos de crianças da faixa etária de 5 e 6 anos na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo. As autoras trabalharam juntas nas linguagens de dança e teatro por dois anos consecutivos e criaram formas originais de iniciação e aproximação das crianças da linguagem cênica contemporânea, especialmente no que concerne o *work in process*/trabalho em processo. Nessa metodologia não há necessidade de fazer com que as crianças criem narrativas lineares com começo-meio-e-fim, nem há necessidade do recurso de “ensaios” para as apresentações finais. Os conteúdos, nesse modo de ensinar, encontram-se imbricados na forma dos jogos, brincadeiras, desafios corporais e imaginativos, e seu objetivo é ampliar o repertório criativo das crianças, especialmente frente a situações cotidianas.

Palavras-chave: ensino da dança para crianças; ensino do teatro para crianças; metodologia *work in process*/trabalho em processo.

Introdução

Muito se discute sobre o modo com que uma criança deve ser iniciada na arte, visto que muitas são as possibilidades de fazê-lo. Além de existirem muitos tipos de dança, de teatro, de música e de artes visuais, cada uma das linguagens possui várias “escolas” e ainda, cada professor adquire a sua didática, contemplando aquilo que lhe é tido como necessário para que um indivíduo seja bem iniciado nas linguagens artísticas.

Respeitando a abrangência daquilo que cada educador entende por arte, há consensos, especialmente aqueles oriundos de estudos acadêmicos sobre o assunto. Segundo os estudos acorados nos métodos de Rudolf Laban (1978), Moshe Feldenkrais (1979) e Maria Duschenes¹, a dança, por exemplo, durante sua iniciação, deve buscar o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças, bem como de suas capacidades imaginativas e criativas; deve estimulá-las a pesquisar e tornar conscientes seus padrões de movimento e desenvolver outros padrões e novos esquemas corporais,

¹ Introdutora do método Laban no Brasil. Para saber mais, consultar a coletânea *Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento* (São Paulo: Summus, 2006)

ainda não explorados, que lhes possibilitarão ampliação de formas de expressão e comunicação.

É nosso ponto de vista que o movimento tem um significado intrínseco, seja em sua realidade espacial, como projeção de imagem corporal, bem como em sua expressão dinâmico-afetiva. O indivíduo vive no mundo e age nele através de seu corpo, mais especificamente, através do movimento e sua intencionalidade. É especialmente o movimento corporal que permite às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem a si mesmas, ao outro e ao mundo compartilhado, e serem sentidos por eles.

Para uma criança ser iniciada na dança, propomos uma maneira muito cuidadosa; através dela, a criança vai estabelecer contato íntimo com seu universo lúdico e simbólico, estimulada pelo adulto a alcançar um repertório de movimentos cada vez mais amplo. Assim, os ganhos em seu desenvolvimento serão significativos, sobretudo na amplitude da sua capacidade de criação e expressão, e na qualidade da comunicação que ela estabelecerá consigo, com o outro e com o mundo à sua volta.

A integração das linguagens artísticas é uma tendência da arte contemporânea: cada vez mais são limites muito tênues e relativos que separam, por exemplo, as linguagens cênicas da dança e do teatro. Na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo – na comunicação, deste momento em diante, faremos uso da sigla EMIA: equipamento público da Secretaria de Cultura que fará trinta anos de existência em 2010, crianças de cinco a doze anos fazem aulas de artes no período oposto àquele que frequentam a escola regular. Começam com aulas semanais e podem ampliar sua grade conforme crescem e optam por estudar um instrumento ou aprofundar a linguagem de teatro, artes visuais ou dança. Lá, onde as autoras deste relato trabalharam juntas por dois anos, a experiência estética vivenciada por meio da integração de linguagens é um forte diferencial. Esta proposta, extremamente rica, requer esforço e pesquisa por parte dos professores, no sentido de “coexistirem” em sala de aula, buscando alcançar, junto, um trânsito livre por entre os limites e as possibilidades das linguagens trabalhadas. Este relato de experiência

tematiza especialmente a integração entre o ensino do teatro e o ensino da dança, na faixa etária dos cinco e seis anos de idade.

No ensino das artes cênicas, a saber, dança e teatro, a fronteira é aparentemente fácil de ser transposta. No entanto, muitas vezes, torna-se difícil para o professor compreender e perceber o momento em que o trabalho específico da linguagem que ele domina deixa de ser “prioridade”, para dar vazão a um outro tipo de estudo e pesquisa, proveniente do encontro das duas linguagens, seu híbrido ou fusão.

As autoras pesquisaram e desenvolveram uma didática própria para iniciação de crianças de idade entre cinco e seis anos nas artes cênicas da dança e do teatro. Foram buscar na brincadeira e no imaginário infantil estímulos e fagulhas que tornassem a experiência de *fazer dança-teatro* algo desafiador, suave e atrativo para as crianças em questão. No ano de 2007 vivenciaram uma experiência incrivelmente bem sucedida; na medida que as aulas aconteciam, a criatividade, o relacionamento em grupo, a autonomia e a capacidade de abstração das crianças, crescia de maneira significativa.

Para a turma das crianças de seis anos, mais madura, no final de 2007 em sua maioria com sete anos completos, o trabalho culminou em uma apresentação cênica que continha características muito importantes na arte contemporânea: o *conceito* e a *expressividade*. Foi algo mágico vivido por nós, pelas crianças e pela comunidade da escola; naquele dia, as crianças dominaram o espaço cênico, demonstraram consciência do seu próprio corpo e de grupo, e ainda, revelaram um repertório de movimentos amplo e expressivo. A apresentação foi uma legítima *encenação de flashes* de um trabalho em processo bem sucedido e feliz. Já no ano seguinte, em 2008, nosso trabalho teve desafios e questões específicas que discutiremos ao longo deste relato.

• **A brincadeira e as linguagens artísticas do teatro e da dança**

Consideramos o brincar, dançar e fazer teatro como atividades “irmãs”. A brincadeira de faz de conta pode desdobrar-se em ação teatral, sempre que a criança disser algo a alguém em linguagem cênica, na presença de um outro. Experiências ricas e contínuas

em teatro, como *espectador*, vão delimitar “o que é” fazer teatro. Vemos o teatro como forma de expressão e de comunicação. Nesse sentido as crianças pequenas vivem processos teatrais ou experiências dramáticas o tempo todo; o teatro e seu germe se revela, encarna e se traduz no brincar de faz de conta: assumir papéis, imaginar, ser narrador de uma história. A condução para enriquecer a atividade, que na maioria dos casos já acontece entre as crianças, está nas propositivas do adulto – desdobramentos do estudo e da prática dos códigos teatrais: dramaturgia, cenários, iluminação, espaço e tempo cênicos, corpo, voz, figurinos, adereços.

Ao lado, acima, embaixo e entre tudo aquilo que se está nomeando aqui “teatro”, está a dança, como código do que fazemos com o corpo – e que caracteriza também um dizer algo a alguém, uma linguagem cênica em potencial. Assim, brincar e dançar são mesmo atividades “irmãs” e os códigos da dança *estrito senso* podem ser ensinados de maneira a enriquecer a vida criativa, artística e cultural das crianças, desde a mais tenra idade; modo de propiciar auto-conhecimento, abrindo a comunicação com as possibilidades e impossibilidades de seu corpo.

A partir desta intimidade entre o faz de conta, o teatro e a dança é que nosso trabalho mobiliza as crianças para sua iniciação artística. Na EMIA, os grupos de crianças de cinco anos, em seu primeiro semestre, experienciam, por meio de um “rito de passagem”, o conhecimento da dinâmica e do seu funcionamento. Já o grupo de crianças de seis anos pode, desde as primeiras aulas, ser estimulado e provocado a entrar nos jogos e brincadeiras que levam as crianças para um mergulho nas artes cênicas, pois o grupo desta idade costuma ser constituído, na sua maioria, por crianças que já frequentaram a EMIA no ano anterior.

• Alunos de 5 e 6 anos no primeiro semestre de 2008

Passado o primeiro semestre, observamos que o grupo de crianças de cinco anos encontrava-se, sim, “iniciado” na EMIA e no fazer das artes cênicas, e que o grupo de crianças de seis anos avançou bastante na direção de uma pesquisa expressiva, seja individualmente ou em grupo.

No entanto, isso ocorreu de modo muitas vezes dificultoso e cheio de impasses e conflitos. O grupo das crianças de seis anos era um grupo pequeno, de muitos meninos, cada um com seu jeito e temperamento, e tivemos vários momentos tensos para segurar² os alunos nas propostas de dança e teatro, procurando levá-los para longe de uma atitude que pode ser resumida na frase “*eu faço o que eu quero!*”.

Já nosso grupo de crianças de cinco anos apresentou a particularidade de abrigar duas meninas com necessidades especiais: uma menina portadora de aparelho de audição, que dois anos antes havia passado por cirurgia para poder ouvir, e outra garota, cuja deficiência, congênita, deixou suas pernas com o tonus bastante diminuído e com os pés virados para dentro; ela necessita muletas para se locomover (ou as mãos de um adulto ou outra criança, de modo a apoiar-se).

Desse modo, nosso trabalho não era, no início de nosso segundo ano como dupla de professoras, tão harmônico como o experienciado no ano de 2007, e por um tempo longo nos ressentimos disso, com dificuldade para ajustar nossa dupla às questões prementes, questões tanto de disciplina, junto à classe de seis anos, quanto de inclusão, no grupo de cinco anos. Com o tempo, ficamos bastante conscientes de que essa dificuldade era mais nossa do que das crianças mesmas, ou seja, pertencia ao leque de competências a serem desenvolvidas pelo adulto educador na sua lida com crianças, a solução para nossos problemas.

Conversamos bastante, pesquisamos novos jeitos de ensinar dança e teatro, colocamos em jogo as nossas próprias impaciências e limitações. Terminamos o semestre bem mais apropriadas do trabalho junto a esses dois grupos: grupos surpreendentes para nós, difíceis e portanto desafiadores.

² “Segurar” no sentido dado pelo psicanalista D. W. Winnicott: *holding*, ação adulta de suporte e contenção.

• Como nos transformamos

Diante da aceitação de nossas próprias limitações e dificuldades, procuramos desenvolver um segundo semestre mais tranqüilo e harmonioso para nossos grupos de alunos. Isso de fato aconteceu quando estabelecemos uma rotina mais precisa, conseguimos diferenciar claramente o trabalho junto ao primeiro grupo (composto pelos “mais velhos”, de seis anos) do segundo grupo (os “menores”, de cinco anos) e estávamos num ótimo rumo, até a EMIA entrar em reforma e, concomitantemente, uma de nós necessitar de afastamento por questões de saúde. Isso impediu alguns dos possíveis rituais de final de ano, e trouxe ao fluxo do trabalho e das interações um tipo de ruptura negativa.

A partir de agosto todas as aulas do grupo composto pelas crianças de seis anos foram em uma sala mais ampla e com muito espaço de chão livre. Voltávamos para a sala menor, “original” do grupo desta faixa etária na EMIA, apenas para o lanche e os procedimentos finais do período. Nosso uso da sala maior foi sendo mais e mais proveitoso, mais e mais planejado e arquitetado. Ficou claro para nós que a sala maior e com espaço disponível dava vazão a toda a “bagunça” inicial que alguns dos meninos do grupo precisavam, para depois concentrarem-se na criação corporal e cênica. Por diversas vezes nosso aquecimento foi correr pelo espaço, treinando a capacidade para “breçar” e congelar o movimento. Exercícios simples trazem o corpo para a dimensão do personagem e da situação cênica a ser proposta pelas professoras.

Depois do acontecimento da “Super-semana”, quando a EMIA faz uma pequena mostra interna dos trabalhos em todas as linguagens artísticas, cadeiras plásticas ficaram no espaço da sala, e criamos com elas um dispositivo cênico: um ônibus, onde as crianças entravam e saíam, com um deles sendo o condutor (num sistema de revezamento). O ônibus era delimitado, simplesmente, pela arrumação das cadeiras, e as crianças rodizavam papéis, tais como de motorista, cobrador e passageiros. Esta idéia e as improvisações advindas dela duraram certamente mais de um mês (as aulas na EMIA são encontros semanais de duas horas de duração).

Como as atividades se desdobravam em outras, num verdadeiro ato de trabalho em processo (*work in process*³), adquirimos segurança de que a linguagem cênica estava totalmente absorvida. Tivemos momentos interessantíssimos e ficávamos boquiabertas com a capacidade do grupo para entender nossas propostas, *sem que fosse necessário o comando verbal*. Investigávamos maneiras de nos comunicar com as crianças através da improvisação e criação construída por nossos próprios corpos e, com isso, além de conseguirmos um vínculo especial com as crianças, baseado em uma comunicação sensível e criativa entre todos os envolvidos neste processo, também sentíamos muito prazer em trabalhar. Constituiu-se para nós um momento profissional cheio de desafios, investigação, diálogo, reflexão e arte.

As propostas giraram em torno do uso de objetos do cotidiano de forma inusitada, bem como da brincadeira em torno dos fatos da cotidianidade. Do nosso ponto de vista este grupo estaria apto, chegado o fim do ano letivo, a concretizar projetos os mais diversos em... “dança-teatro” contemporâneos. Pena que não conseguimos finalizar do modo como o grupo e o processo mereciam; este relato é uma tentativa, a partir da reflexão, de retomarmos todas as questões pendentes nas nossas práticas atuais, em nome de um *projeto de futuro*.

O grupo de crianças de cinco anos, no segundo semestre, acolheu três novas crianças: gostaríamos que fosse discutido conosco a hipótese dessa mudança, o que não aconteceu. Isso fez surgir mais um ponto de dificuldade para trabalhar no cotidiano das aulas. O grupo tinha uma rotina muito diversa daquela do grupo de 6 anos. Todos os dias de sol utilizamos o parque, coisa que as crianças sempre gostaram; mas a simples operação de ir e voltar do parque era por si só uma aventura, pois a menina com deficiência motora andava bem mais lentamente que o todo do grupo.

³ Metodologia de trabalho artístico onde o “produto” continua sempre inacabado, ou seja, o círculo hermenêutico continua vivo, com a obra aberta, em busca do enriquecimento advindo do contato com o público.

A partir desta experiência – de uma espécie de lentidão – construímos juntas e elaboramos uma atividade de parque e cênica ao mesmo tempo, e, para nós, isso foi uma espécie de “iniciação à linguagem da *performance*” para as crianças...sem que isso fosse planejado de antemão, nem que fosse necessário ser explicitado. Funcionava assim: uma das professoras ia andando bem devagar, de mãos dadas com nossa aluna com dificuldade motora, enquanto que a outra direcionava as crianças que queriam (e precisavam!) correr, de modo a brincar de estátua. As estátuas eram “temáticas” e eram conduzidas a isso por meio de comando verbal: um grito dizendo “Estátua de...”. Duas qualidades de estátua eram campeãs do desejo das crianças: “Estátuas de brinquedos” e “Estátuas de comidas”. Com isso, eles *corporificavam* o brinquedo e a comida; em seguida, com eles todos em ação estática, congelados, chegavam as “compradoras” de brinquedos ou de comidas, professora e aluna. As estátuas de brinquedos aos poucos foram sendo mais e mais aperfeiçoadas, isto é, de uma semana para outra as crianças inventaram, por exemplo, que todos funcionavam a partir de baterias a pilhas; tinham, portanto, um lugar certo para ligar e desligar; e começavam como um brinquedinho gracioso, meigo e infantil... e logo depois atacavam as compradoras, o que as levava a desligarem o brinquedo/estátua/ criança. Para nós, este foi um exemplo de atividade bem sucedida com este grupo tão desafiador.

Na última semana de aulas fizemos uma atividade conjunta, dos dois grupos e seus adultos-cuidadores vieram para dentro da sala de aula; essa também foi uma boa experiência para nós: demonstramos alguns de nossos exercícios junto aos pais e depois comemos e bebemos, marcando o final dos dois processos. Percebemos que as crianças se sentiram orgulhosas e felizes em compartilhar com os seus responsáveis aquele espaço que havia abrigado durante o ano tantas descobertas e dificuldades que puderam ser vencidas.

• **A grande complexidade criativa proporcionada pelo uso de um tapete**

Ficamos espantadas ao encontrar a referência transcrita a seguir, depois de já termos iniciado nosso próprio trabalho com o uso de um tapete!

Em nosso trabalho costumamos usar um tapete como zona de ensaio, com um objetivo muito claro: fora do tapete, o ator está na vida cotidiana, pode fazer o que quiser: desperdiçar a energia, fazer movimentos que não expressam nada em particular, coçar a cabeça, tirar um cochilo... Mas assim que pisa no tapete está obrigado a ter uma intenção definida, a estar intensamente vivo, pela simples razão de que há um público observando. (BROOK, 2008, p.12)

Certamente deve fazer parte de nossa memória em cursos e espetáculos que assistimos – ou seja, o uso do tapete não é nossa invenção, nem tampouco foi o autor o primeiro a fazer uso dele. O recurso de delimitar o espaço cênico, em nome da criação de um dispositivo cênico, é de muita valia no ensino da dança e do teatro.

Pois em um certo dia, encontramos na escola um tapete desses bem antigos, que possivelmente estava ali por causa de alguma doação. A partir daquele dia, aquele tapete nos chamava a atenção. Ficava em frente à secretaria da escola e parecia inadequado no local onde se encontrava: era comum assistirmos escorregões provocados por ele. Talvez por causa disso um dia o tapete foi abandonado em um canto e vimos nele a possibilidade de construir um espaço cênico diferente do habitual. Seguiram-se tempos muito ricos de criação, compreensão e descobertas.

Desse modo tomamos emprestado da Escola um tapete com jeito de tapete de casa da vovó... e exatamente por isso pensamos, *vamos trazer objetos, colocar revistas, objetos do cotidiano bem como objetos-sucata no espaço, e propor algo às crianças?* Nunca imaginamos o sucesso desse recurso, sua “eficácia simbólica”, como nomeiam os antropólogos. Em algumas aulas nós duas fazíamos algum tipo de improvisação no tapete (seja com a palavra falada, seja com a linguagem corporal) e nosso “exemplo” era o mote da atividade de teatro e dança daquele dia. Um dos motes foi o seguinte: você está sozinho na casa da vovó; apronta mil e uma com esses objetos; em seguida a vovó chega, e a cena termina com você dizendo: “*Oi vó!*”. Imaginar-se estar sozinho; a riqueza dos

objetos que não eram “realistas estrito senso”; o fato da vovó “dar um flagra”, esses três componentes levaram as crianças a um grau de comicidade nunca visto.

No grupo das crianças de cinco anos, onde tínhamos as alunas com necessidades especiais, o uso do tapete e as cenas individuais puderam dar vazão à suas inibições e questões corporais de um modo que talvez nenhum recurso terapêutico tradicional atingiria: no âmago da criação e do compartilhamento com os outros, as crianças e as duas professoras.

Remate

Para concluir gostaríamos de convidar professores das linguagens artísticas, como nós, a vivenciar situações frente a alunos com dificuldades específicas, deficiências e distúrbios do comportamento, do modo como tentamos: trabalhando a dificuldade por meio da linguagem tal como ela se apresenta. No caso do grupo das crianças de seis anos, composto por três ou quatro meninos que poderiam ter sido diagnosticados como crianças com tendência à hiperatividade, fazer com que corresse dentro das cenas, e que fossem forçados a parar de correr “porque viraram estátua”, foi um modo simples e extremamente expressivo de trabalhar seus corpos, que tinham de fato dificuldade para a quietude. No caso do grupo das crianças de cinco anos, as individualidades de cada um ganharam contorno e expressividade a partir de cenas e improvisações comuns a todos: ser o neto arteiro na casa da vovó e improvisar o contexto, a atitude, a sonoridade, os diálogos para essa cena “solo”, permitiu que o grupo enxergasse, em ação, no *trabalho em processo*, as dificuldades de cada um – bem como seus avanços e suas hipóteses criativas.

* * *

Referências Bibliográficas

- Brook, P. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.
- Mommensohn, M. & Petrella, P. *Reflexões sobre Laban: o Mestre do Movimento*. São Paulo: Summus, 2006.
- Winnicott, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Bibliografia Consultada

- Bachelard, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
-*A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Guiraldelli, P. *O corpo: filosofia e educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- Machado, M. M. *A poética do brincar*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- *Cacos de infância/ Teatro da solidão compartilhada*. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2004.
- Merleau-Ponty, M. *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- Miller, J. *A Escuta do Corpo*. São Paulo: Summus, 2007.
- Strazzacappa, M. & Morandi, C. *Entre a arte e a docência*. Campinas: Papirus, 2006.

UM PROJETO DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CURRÍCULO

Fábio Ricardo Mizuno Lemos (EF/CEUCLAR – SEE/SP – PPGE/UFSCar – SPQMH)

RESUMO

Na atual LDB, aos docentes de Educação Física é atribuída a mesma responsabilidade educacional dos demais professores, todavia, posturas voltadas para a preparação física com o fim em si mesma, ou seja, para o condicionamento físico, apenas, tem colaborado para um certo desprestígio dos profissionais da área. A partir deste contexto, o presente estudo, tem como objetivo: compreender a percepção de docentes de Educação Física, do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de São Carlos, acerca da importância e desprestígio educacionais deste componente curricular; construir (reconstruir) uma proposta que favoreça o aspecto educacional da Educação Física, visando uma educação humanizante. Para isso, a metodologia utilizada estará pautada na investigação qualitativa.

Palavras-Chaves: Educação Física Escolar; Currículo; Processos Educativos.

Introdução/Justificativa

A Educação Física escolar brasileira teve seu início oficial em 1851, com a Reforma Couto Ferraz, quando foram apresentadas à Assembléia as bases para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Após três anos, em 1854, a sua regulamentação foi expedida e entre as matérias a serem obrigatoriamente ministradas estavam, no primário, a ginástica, e no secundário, a dança (BETTI, 1991).

Especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), principal lei relacionada à Educação, já na primeira (lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), a Educação Física estava presente. Nesta, era considerada obrigatória nos cursos de graus primário e médio até a idade de 18 anos (BRASIL, 1961), porém, tinha como preocupação primordial a preparação física dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho de forma produtiva (SILVA e VENÂNCIO, 2005).

Com a reformulação na LDB, ocorrida em 1971 (lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), a obrigatoriedade da Educação Física foi ampliada a todos os níveis e ramos de escolarização, mas, ainda, com a intenção de preparação física de trabalhadores. Isto se evidencia com as opções de facultabilidade apresentadas pela lei: estudar em período noturno e trabalhar mais de 6 horas diárias; ter mais de 30 anos de idade; estar prestando serviço militar; estar fisicamente incapacitado (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, houve um favorecimento para a consideração da Educação Física enquanto mera atividade extracurricular, como um elemento sem nenhum comprometimento formativo educacional (SILVA e VENÂNCIO, 2005).

No plano legal, tal formulação começa a ser desconstruída com a LDB de 1996 (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), na qual a Educação Física passa a ser considerada um componente curricular como os demais. A LDB de 1996, em seu artigo 26º, parágrafo 3º, determina: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Entretanto, tal alteração não surtiu o efeito esperado, pois, com o caráter genérico desse artigo, não ficou garantida a presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, bem como, que os profissionais que ministrassem essas aulas contassem com formação específica, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil (SILVA e VENÂNCIO, 2005).

Visando a garantia da Educação Física em toda a Educação Básica, em 2001 foi aprovada uma alteração no parágrafo 3º do artigo 26º da LDB, que inseriu a expressão “obrigatório” ao “componente curricular” (BRASIL, 2001).

Em 2003, com a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, que alterou, novamente, o 3º parágrafo do artigo 26º da LDB, a facultabilidade às aulas de Educação Física foi modificada, não se restringindo a todas as pessoas que estudam em período noturno, mas àquelas que, independente do período de estudo, se enquadram nas seguintes condições: mulheres com prole, trabalhadores, militares e pessoas com mais de 30 anos (BRASIL, 2003).

Tem-se, então, atualmente, em termos legais, a Educação Física como componente curricular obrigatório, o que atribui aos docentes deste, a mesma responsabilidade educacional dos demais professores. Todavia, interpretando a facultabilidade às aulas, a preparação física com o fim em si mesma, direcionada para o condicionamento físico, apenas, ainda, aparenta estar fortemente atrelada à Educação Física escolar, principalmente se for pensada no âmbito do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, na qual, estudantes que já se inseriram em atividades físicas “desgastantes” podem requerer a dispensa das aulas, afinal, a Educação Física, agora, não teria mais serventia, pois caracterizaria uma jornada dupla de “cansaço físico”.

É oportuno salientar que o Ensino Médio, com duração mínima de 3 anos, é voltado, idealmente, para pessoas entre 15 e 17 anos e tem como objetivos gerais: aprimorar o educando como pessoa humana e prepará-lo basicamente para o trabalho e cidadania

(BRASIL, 1996). Entendendo-o deste modo, a Educação Física escolar tem a colaborar com o aprimoramento do educando como pessoa humana, como cidadão e não, apenas, com a preparação física de pessoas.

Neste ambiente de incoerências, a possível igualdade educacional com os demais componentes curriculares não é tão efetiva assim, o que indica um certo desprestígio dos profissionais da área.

Esse desprestígio educacional está registrado, até mesmo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No caso da Educação Física no Ensino Médio: “em diversas escolas, a disciplina encontra-se desprestigiada e relevada a segundo plano. Tal fato é de fácil verificação, basta notar que nem sempre somos chamados a opinar sobre alterações nos assuntos escolares” (BRASIL, 1998, p.50).

Os motivos deste desprestígio também estão indicados nos PCN, entre eles: “as aulas do ‘mais atraente’ dos componentes limita-se aos já conhecidos fundamentos do esporte e do jogo” (BRASIL, 1998, p.45) e pouco tem contribuído para a compreensão dos fundamentos, para o desenvolvimento da habilidade de aprender ou sequer para a formação ética dos alunos, objetivos que, também, deveriam orientar esta área (BRASIL, 1998).

Ainda, na busca dos motivos para o desprestígio educacional da Educação Física escolar, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), são encontrados outros indícios, na crítica sobre a formação do professor que, até os anos 1980 “esteve ligada a uma visão social de Educação Física voltada para a disciplinarização e o condicionamento do corpo, com pressupostos teóricos e justificativas de ações no campo biofisiológico.” (p.213).

É importante salientar que, embora seja feita uma referência sobre um “modelo” de formação de professores adotado, em tese, até os anos 1980, o que se encontra, ainda nos dias de hoje, a partir do conhecimento experiencial, de um *saber de experiência feito* (FREIRE, 2006) sobre o ambiente escolar, é que, tal visão, continua a influenciar o exercício docente da Educação Física.

O docente de Educação Física, educador, não pode ater-se à reprodução de movimentos físicos. Antes da especificidade do componente curricular, esse profissional é educador, e não somente do físico (o ser humano é uma unidade). Não se torna oportuno, então, ignorar reflexões presentes aos indivíduos participantes do processo educativo escolar, tais como, “esportivização” das atividades corporais; influências da mídia sobre o corpo/imagem corporal (LEMOS, SOUZA e LEMOS, 2008).

Em recente publicação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo,

intitulada Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), a qual está estruturada a fim de propor a todos os componentes curriculares, aula a aula, situações de aprendizagem a serem desenvolvidas com os discentes, da Educação Física espera-se a atenção ao repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento, bem como a busca pela sua ampliação, aprofundamento e qualificação críticos, o que indica uma intenção de superação da visão reducionista comumente encontrada na prática pedagógica da Educação Física escolar. Também, intenta-se a oferta de melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como “possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – o qual tem sido denominado ‘cultura de movimento’” (SÃO PAULO, 2008, p.42).

Ainda no que tange aos conteúdos, São Paulo (2008) indica cinco grandes eixos (jogo, esporte, ginástica, luta, atividade rítmica) para o Ensino Médio, que se cruzam com os seguintes eixos temáticos: Corpo, Saúde e Beleza; Contemporaneidade; Mídias; Lazer e Trabalho.

No eixo temático Corpo, Saúde e Beleza, atenta-se para as doenças relacionadas ao sedentarismo e ao chamamento para determinados padrões de beleza corporal, em associação com produtos e práticas alimentares e de exercício físico, o que colocam os jovens na ‘linha de frente’ dos cuidados com o corpo e a saúde; em Contemporaneidade, a ênfase é nos conceitos e nas relações que as pessoas mantêm com seus corpos e com as outras pessoas, advindos das grandes transformações da atualidade, tais como, aumento do fluxo de informações que geram, por vezes, reações preconceituosas em relação a diferenças de gênero, etnia, características físicas, dentre outras; no eixo Mídias, estão os meios de comunicação, televisão, rádio, jornais, revistas e sites da internet, como influenciadores do modo como os discentes percebem, valorizam e constroem suas experiências com os conteúdos, muitas vezes atendendo a modelos que apenas dão suporte a interesses mercadológicos e que precisam ser submetidos à análise crítica; em Lazer e Trabalho, está a intenção de incorporar os conteúdos da Educação Física como possibilidades de lazer no tempo escolar e pós escolar, de modo autônomo e crítico, além de propiciar a compreensão da importância do controle sobre o próprio esforço físico e o direito ao repouso e lazer no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2008).

Diante dessa visão para os conteúdos, ao menos no plano teórico, possibilidades educacionais, com a inserção estruturada de outros temas, estão sendo “oferecidas” ao

componente curricular Educação Física no ensino público estadual paulista, o que pode estar gerando um processo educativo mais efetivo, tendo em vista, conforme está estruturada a proposta, também, a realização de reflexões e críticas sobre o feito.

Tal ponderação, acerca das possibilidades educacionais, advém do entendimento de que, por exemplo, se o esporte, conteúdo hegemônico da área, ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte de competição ou de rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para a minoria e o fracasso ou a vivência de insucesso para a maioria e, deste modo, não apresenta elementos de formação geral (nem mesmo para a saúde física, mais preconizado para essa prática) para se constituir uma realidade educacional, em outra perspectiva, havendo uma transformação didático-pedagógica, o esporte, que, atualmente, é uma das objetivações culturais expressas pelo movimento humano mais conhecidas e mais admiradas, até mesmo entre as mais diferentes manifestações culturais existentes, pode tornar-se uma realidade educacional potencializadora de uma educação crítico-emancipatória (KUNZ, 2006).

Outro exemplo de possibilidade de colaboração para um processo educativo mais efetivo é a abordagem, estruturada, do tema lazer e trabalho.

O lazer, que surgiu da conquista de um tempo liberado do trabalho, pode ser discutido em suas possibilidades de se constituir em um tempo de reflexão e crítica desse e dos interesses econômicos envolvidos, sendo assim, estímulo para os sujeitos empenhados na luta pela conquista de autonomia e pela garantia de um viver digno, ultrapassando as barreiras dos discursos ideológicos opressores e injustos (WERNECK, 2000).

Nessa perspectiva, para Marcellino (2000), o lazer pode assumir um caráter “revolucionário” e portador de duplo papel: *veículo* e *objeto* de educação. *Veículo* (educação *pelo* lazer) porque as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social que a prática de lazer oferece estão próximas ou se confundem com os objetivos mais gerais da educação.

só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado (...) como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social. Em outras palavras: só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, ao considerá-lo como um dos campos possíveis de contra-hegemonia (MARCELLINO, 2000, p.63-64).

E *objeto* de educação (educação *para* o lazer) porque o próprio lazer pode ser o motivo da ação educativa para que se desenvolva, por exemplo, a criticidade e seletividade de opções, ao invés da restrição ao lazer funcionalista [lazer dotado de emissão de valores

funcionalistas que buscam, sobretudo, “a manutenção do ‘status quo’, procurando mascarar essa verdadeira intenção, através de um falso humanismo” (MARCELLINO, 2000, p.39)] e ao “lazer mercadoria” (mercadorização do lazer enquanto entretenimento rentável), largamente disseminados na sociedade.

Por todo o exposto, torna-se coerente se pensar em uma pesquisa que compreenda os possíveis benefícios educativos advindos com a implantação da proposta curricular para o Estado de São Paulo, que podem trazer alterações de visões sobre o desprestígio educacional sofrido pela área, tanto em nível de senso-comum, quanto no seio dos próprios profissionais que estão inseridos na Educação Física escolar para o Ensino Médio.

A escolha do Ensino Médio público estadual se deve, entre outras razões, a freqüente desconsideração da especificidade desta etapa. Acaba-se, comumente, repetindo os programas do Ensino Fundamental, esquecendo-se das características próprias dessa fase vivenciada pelos estudantes. Costuma-se investir esforços às etapas anteriores, afinal, nestas, como indicado por São Paulo (2008), os alunos vivenciam (ou deveriam vivenciar) um amplo conjunto de experiências, incluindo o contato com as culturas esportiva, gímnica, rítmica e de luta, as quais, no Ensino Médio, vão ser inter-relacionadas com eixos temáticos interdisciplinares, gerando sub-temas a serem tratados como conteúdos ao longo das três séries.

Deste modo, pensando que, em muitos casos, a Educação Física escolar se restringe ao desenvolvimento físico acrítico dos estudantes, ao Ensino Médio, acaba “sobrando” a repetição dos “treinamentos” oferecidos nas etapas anteriores.

O município de São Carlos foi eleito para a presente pesquisa, principalmente, pelo seu vigor na esfera acadêmica, que juntamente às áreas tecnológica e industrial conferiram à cidade o título de “Capital da Tecnologia”. Nesta, suas universidades e centros de pesquisa, destacando-se a Universidade de São Paulo (USP), implantada na década de 1950, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), criada na década de 1970, são reconhecidos pela excelência e diversidade. A ênfase à educação e à pesquisa fez com que a cidade, na última década, chegasse a relação de um pesquisador doutor para cada 230 habitantes e um pesquisador para cada 42 habitantes, assim como uma taxa de alfabetização de 94,8% (IBGE, 2009).

Neste contexto, aparentemente favorável à educação, a compreensão da importância e do desprestígio educacionais do componente curricular Educação Física pode ser facilitada.

Buscando, desde já, apontar a linha de compreensão do fenômeno desprestígio de

todo um componente curricular, neste, de toda uma etapa, o Ensino Médio e, nesta, de uma grande parte dos conteúdos possíveis de serem desenvolvidos, considerar a educação a partir de *processos educativos* (FREIRE, 2005) que podem tanto advir de uma educação em um contexto de uma cultura autêntica, como de uma educação em um contexto de uma cultura alienada, pode elucidar essa situação.

Assim, o entendimento da educação como cultura autêntica é que esta é participação ativa, verdadeiro aprendizado, comprometido com o processo histórico cultural, por isso mesmo conscientização, cultura que se sabe, saber que critica e promove, em um processo educativo em que aprender não é receber, repetir e ajustar-se, mas sim participar, desadaptar-se e recriar. Sobre a educação como cultura alienada, esta passa a ser um reflexo ideológico, mitificante, da dominação das consciências, o ser humano desumaniza-se, porque se conforma, porque renuncia à historicização. O aprendizado se transforma em domesticação, o ensino transmite o feito e impõe os valores dominantes. A educação se define como adaptação, articulada na funcionalidade do sistema (FIORI, 1986).

Em se pensando nos sujeitos das ações, de uma educação como cultura autêntica ou de uma educação enquanto cultura alienada, Ianni (1993), partindo da perspectiva de nação pertencente à América Latina, indica que há várias nações dentro da nação latino-americana e refere-se à “nação burguesa, dominante, que profere o discurso do poder” e à “nação popular, camponesa e operária, dispersa na sociedade e na geografia”. As diversidades escondem profundas desigualdades e relações de dominação entre elas (p.35).

Tem-se então a constituição de dois *pólos*, de um lado os que aprisionam, oprimem e dominam e, do outro, os que são aprisionados, oprimidos e dominados.

Neste conjunto, a Educação Física, para o Ensino Médio público, pode estar servindo, mesmo que esteja em situação aprisionada, oprimida e dominada, em relação aos outros componentes curriculares, aos que proferem o discurso do poder, em suma, pode se tratar de um “oprimido”, “aderido ao opressor”, “oprimindo” outros, no caso, os discentes (FREIRE, 2006).

Surge, compreendendo o contexto apresentado anteriormente, algumas indagações, dentre elas:

Questão de Pesquisa

Qual seria, para os professores de Educação Física do Ensino Médio, de escolas públicas estaduais da cidade de São Carlos, a percepção sobre a importância educacional, bem como, o desprestígio deste componente curricular? E, qual a construção (reconstrução)

necessária, frente à proposta curricular do Estado de São Paulo, para essa etapa do ensino, a fim de propiciar uma educação humanizante?

Objetivo

O objetivo do presente estudo, de acordo com a questão de pesquisa, é o de compreender a percepção de docentes de Educação Física, do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de São Carlos, acerca da importância e desprestígio educacionais deste componente curricular.

Também se objetiva, a construção (reconstrução) de uma proposta que favoreça o aspecto educacional do componente curricular Educação Física, visando uma educação humanizante.

Metodologia

A metodologia utilizada estará pautada na investigação qualitativa, a qual compreende os fenômenos em toda sua complexidade e privilegia, essencialmente, a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Assim, com o fim de desvelar as compreensões relacionadas à importância e desprestígio educacionais do componente curricular Educação Física, para professores do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de São Carlos, o uso da fenomenologia, principalmente por considerar as subjetividades e intersubjetividades das experiências e nestas a relevância das relações *com-os-outros*, torna-se oportuno.

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 2006, p.18).

A fenomenologia é o estudo das essências, não se trata de explicar, nem de analisar, mas sim de descrever, compreender, retornar “às coisas mesmas”. “É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.1).

Segundo Machado (1994): “Compreender diz respeito a uma forma de cognição que diverge da explicação. Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção

total, é ver o modo peculiar específico do objeto existir. Explicá-lo é tomá-lo na sua relação causal” (p.35-36).

Na fenomenologia,

A preocupação se dirige para aquilo que os sujeitos da pesquisa vivenciam como um caso concreto do fenômeno investigado. As descrições e os agrupamentos dos fenômenos estão diretamente baseados nas descrições dos sujeitos, e os dados são tratados como manifestações dos fenômenos estudados. O objeto da investigação é coletar descrições e trabalhar a essência do fenômeno (MARTINS e BICUDO, 1989, p.30).

Não se realizam análises prematuras ou construções explicativas *a priori* nas descrições dos fenômenos, não há formulação de hipóteses sobre o buscado, mas apenas a visualização do fenômeno *tal como se mostra*, através de *descrições ingênuas* ou não interpretadas do mesmo (MARTINS e BICUDO, 1989).

Ao que se refere à construção (reconstrução) de uma proposta curricular para a Educação Física no Ensino Médio, pautada no desejo de colaboração para uma educação humanizante, uma construção metodológica que valoriza o ser humano, que requer a reivindicação, para este, da posição de sujeito do processo histórico e, para isso, requer a opção pelo ser humano e a luta por sua desalienação (FIORI, 1986), igualmente, é indispensável.

Nesta perspectiva, autores como Dussel (s/d), Fiori (1986) e Freire (2001; 2005; 2006) se dedicam a pensar a América Latina em um contexto de exploração e anunciam uma necessária busca de libertação.

Ao encontro a esta exposição, Dussel (s/d), a partir da construção de um conhecimento filosófico e científico enraizado na experiência, na cultura, na história e nas utopias dos povos periféricos, reconhecendo e apresentando a dominação sofrida pelos povos da América Latina, a partir da opressão – pela matança, pela aculturação –, indica a tomada de consciência para a ruptura, a libertação.

Nesse sentido, Fiori (1986) que entende a consciência como existência e história, num movimento no qual o homem se constitui e assume, ao produzir-se e reproduzir-se, num refazer-se que consiste seu fazer-se e seu fazer, apresenta a emergência de uma auto-consciência crítica dos povos da América Latina, sendo para isso,

de vital importância uma reflexão comprometida com a práxis da libertação, que nos permita captar, com lucidez e coragem, o sentido último deste processo de conscientização. Só assim será possível repor os termos dos problemas de uma educação autenticamente libertadora: força capaz de ajudar a desmontar o sistema de

dominação, e promessa de um homem novo, dominador do mundo e libertador do homem (p.3).

Pois, "inclusive a mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem" (FIORI, 1986, p.6). "As estruturas podem aprisionar o homem ou propiciar sua libertação, porém, quem se liberta é o próprio homem" (FIORI, 1986, p.3), quando toma sua existência em suas mãos, quando protagoniza sua história.

Para a tomada ou retomada da existência, para o protagonismo Freire (2006) indica o caminho: a relação dialógica com o outro. Um diálogo igualitário, que supõe que as falas e proposições de cada participante serão tomadas por seus argumentos e não pelas posições que ocupam (idade, profissão, sexo, classe social, grau de escolaridade, etc.).

Deste modo, o ser humano vai constituindo sua humanidade e conquistando o mundo, para libertar-se.

Mesmo porque, contribui Freire (2006), "dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais" (p.90-91).

Compartilhar com uma postura individualista seria negar que estamos no mundo e com o mundo e para isso com os outros, significando-o e significando-se através das relações (FREIRE, 2001). Neste sentido, não cabe conceber o ser humano como mero objeto – ele se recusaria a aceitar.

"A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. Nesse sentido, o anti-diálogo autoritário ofende a natureza do ser humano, seu processo de conhecer e contradiz a democracia" (FREIRE, 2001, p.80).

Freire (2005), diz do conhecimento além dos conteúdos, o conhecimento para "pensar certo", que supera o ingênuo, é um ato comunicante, de entendimento co-participado – "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 2006, p.67). Um pensar antidogmático, anti-superficial, um pensar crítico.

Ainda em relação ao saber, Fiori (1986) aborda a conscientização como necessária à educação e compreende que estas se implicam mutuamente. "A conscientização é o 'retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência'" (p.3).

E ao produzir-se e reproduzir-se neste movimento, o ser humano constitui-se e assume sua existência. "Neste refazer-se consiste seu fazer-se e seu fazer" (FIORI, 1986, p.3).

Assim, a verdadeira educação requer participação ativa neste processo de constituição do ser humano: “Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana” (FIORI, 1986, p.3). Nesta busca, ao ser humano cabe assumir a responsabilidade de educar-se em comunhão e não simplesmente de ser educado por alguém.

No âmbito específico da Educação Física, seguindo na busca da transcendência para a valorização do ser humano, a ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1999), também, tem muito a contribuir, pois é consciência de “um ser prático, carente dos outros, do mundo e da transcendência” (p.274), é uma ciência do ser humano considerado em sua globalidade, na qual o físico está nela, integral, superado.

Nas palavras de Sérgio (1999):

A motricidade humana é a expressão do anseio de transcendência que em nós habita, como factor inalienável de transformação e de realização pessoal e social. A motricidade humana é assim portadora de Futuro, porque é o *não* ao que *está-aí*, através do movimento livre e libertador (...) motricidade humana, transcendência e liberdade são inseparáveis (p.245).

Procedimentos Metodológicos

Na busca pela compreensão acerca da importância e desprestígio educacionais do componente curricular Educação Física será utilizada a entrevista, porque, de acordo com Larrosa Bondía (2002), pensamos a partir de nossas palavras e não a partir de uma suposta genialidade ou inteligência. Não pensamos com pensamentos, mas com palavras, assim, com o uso da entrevista, a percepção da experiência dos sujeitos pode ser desvelada.

Para a construção (reconstrução) de uma proposta para o componente curricular Educação Física, estão inicialmente incluídas:

- ✓ Pesquisa bibliográfica sobre Educação Física escolar, Motricidade Humana, Fenomenologia, Educação Popular (inserida no contexto de América Latina, multicultural, dialógica, humanizante e libertadora);
- ✓ Pesquisa documental a respeito da Educação escolar e da Educação Física escolar;
- ✓ Pesquisa participante – intervenção no contexto concreto do componente curricular Educação Física, visando a mudança, a transformação para melhorar a realidade.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Presidência da República. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial**, Brasília, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Presidência da República. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial**, Brasília, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Presidência da República. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. Lei no 10.328, de 12 de dezembro de 2001. **Diário Oficial**, Brasília, 13 dez. 2001.
- BRASIL. Presidência da República. Lei no 10.793, de 1º de dezembro de 2003. **Diário Oficial**, Brasília, 2 dezembro 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- DUSSEL, E.D. A pedagógica latino-americana (a AntropológicaII). In: _____. **Para uma ética da Libertação Latino Americana III**: Erótica e Pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, p. 153-281, s/d.
- FIORI, E.M. Conscientização e educação. **Educação & Realidade**, v. 11, n. 01, p. 03-10, 1986.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- IANNI, O. Interpretações da história. In: _____. **O labirinto latino-americano**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 9-39.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2000 – Tabela**: População residente, por sexo e situação do domicílio, população residente de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizada e taxa de alfabetização, segundo os Municípios. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31&paginaatual=1&uf=35&letra=S>>. Acesso em: 14 set. 2009.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEMOS, F.R.M.; SOUZA, P.C.A.; LEMOS, F.R.M. Notas sobre os componentes curriculares Arte e Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 13, n. 123, ago. 2008.

MACHADO, O.V.M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M.A.V.B.; ESPOSITO, V.H.C. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SILVA, E.V.M. e; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coords.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-63.

WERNECK, C.L.G. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: UFMG; CELAR-DEF/UFMG, 2000.

O JIU JITSU BRASILEIRO NAS TRÊS DIMENSÕES DOS CONTEÚDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Luiz Gustavo Bonatto Rufino (UNESP/Rio Claro)
Suraya Cristina Darido (UNESP/Rio Claro)

RESUMO

O jiu jitsu é uma luta/ arte marcial com grande vínculo com a cultura brasileira e está em processo de ampliação de público e de praticantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a inclusão do tema lutas dentro das aulas de Educação Física na escola. Com isso, o objetivo do presente estudo foi discutir a inserção do jiu jitsu brasileiro como um possível conteúdo das aulas de Educação Física escolar, levando-se em conta as três dimensões dos conteúdos: atitudinal, conceitual e procedimental. O trabalho utiliza uma metodologia de revisão bibliográfica. O jiu jitsu brasileiro nas aulas de Educação Física torna possível a aprendizagem de uma série de práticas, conhecimentos e valores que forneçam aos alunos vivências significativas dentro do âmbito da cultura corporal de movimento.

Palavras-chave: jiu jitsu brasileiro, lutas, artes marciais.

Introdução

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área da Educação Física, esse componente curricular pode ser entendido como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado de cultura corporal de movimento e que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, as lutas, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos (BRASIL, 1998, p. 26).

Ainda segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p.28) a Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno. Possui uma tradição e um saber-fazer ligados ao jogo, ao esporte, à luta, à dança e à ginástica, e, a partir deles, tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio.

No âmbito da escola, segundo os PCNs, a Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. (BRASIL, 1998, p.29).

De acordo com o Soares et al. (1992, p.38):

(...) a reflexão sobre a perspectiva da cultura corporal diferencia-se das tendências anteriores pois busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Ainda segundo Soares et al. (1992), a Educação Física escolar tem como objetivo a reflexão sobre essa cultura corporal, ou seja, o objeto de estudo da área da Educação Física é formular o recorte epistemológico próprio da área, tratando de conteúdos como as lutas, por exemplo.

Recentemente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: área da Educação Física. Nela, é proposto que a Educação Física trate da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressam de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes (SÃO PAULO, 2008, p.42).

Portanto observamos por essas definições que a palavra lutas aparece diversas vezes, inclusive em destaque em determinados momentos, pois constituiu uma das temáticas centrais da cultura corporal de movimento.

Entretanto, vários professores da área da Educação Física escolar têm demonstrado inúmeras dificuldades em tratar essa temática com os alunos. Dentre as principais queixas encontradas estão a dificuldade de aceitação dessa temática por parte dos alunos e a dificuldade dos professores que não são experientes em pelo menos algum tipo de luta/ arte marcial em aplicar esses conteúdos nas aulas.

Gonçalves Junior e Drigo (2001), afirmam que historicamente a Educação Física no Brasil sempre teve estreita ligação com o ambiente escolar já que até 1987 só se formavam licenciados. Porém, mesmo no ambiente escolar, era (e continua sendo) raro o professor de Educação Física que, além dos costumeiros esportes coletivos de quadra, apresentasse também aos educandos algum conteúdo relacionado às lutas/ artes marciais.

Os PCNs (BRASIL, 1998) afirmam que as lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa.

Uma das características das lutas é que elas repudiam e vão contra qualquer atitude de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô, do caratê e até mesmo o jiu jitsu.

Segundo o site da Confederação Brasileira de Jiu Jitsu (CBJJ, 2009), o jiu jitsu é uma arte marcial oriunda muito provavelmente da Índia mas que cresceu e se desenvolveu no Japão, sendo considerada até mesmo a arte de defesa dos samurais. Após quase desaparecer no Japão devido a inúmeros fatores como o alto nível de lesões dos praticantes, luta que considerava os seus praticantes como pessoas sem respeito às tradições e ainda o surgimento do judô, ela ressurgiu no Brasil com o nome de jiu jitsu brasileiro (CBJJ, 2009).

Com a chegada do lutador de judô japonês Mitsuyo Maeda, mais conhecido como Conde Koma, e, finalmente, com a família Gracie que na figura de Carlos Gracie (que teve como professor o próprio Mitsuyo Maeda) após pouco tempo de aprendizado dos golpes do jiu jitsu difundiu-o primeiro na família e depois para o país inteiro até chegar em todo o mundo, esse esporte vem crescendo consideravelmente ao longo dos anos, sendo intrinsecamente relacionado com a cultura brasileira (CBJJ, 2009).

Visando o processo educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) propõem a inclusão desses conteúdos nas aulas de Educação Física escolar, dentro do tema das Lutas. As lutas correspondem a uma das manifestações da cultura corporal podendo ser reproduzidas, produzidas, transformadas e usufruídas, de acordo com cada sociedade e sendo um objeto de estudo nas aulas de Educação Física. Na verdade, há inúmeras formas de lutas que podem ser inseridas dentro desse tema e o jiu jitsu é apenas uma delas.

Já Zabala (1998) propõe a organização dos conteúdos em três diferentes dimensões, dentre elas a dimensão conceitual, a dimensão procedimental e a dimensão atitudinal.

Os PCNs da área da Educação Física utilizam-se das dimensões dos conteúdos na forma de organização dos conteúdos que são apresentados em três blocos: um para a categoria conceitual (fatos, princípios e conceitos), um para a categoria procedimental (ligados ao fazer), e o último ligado a categoria atitudinal (normas, valores e atitudes), o que permite a identificação mais precisa das intenções educativas (BRASIL, 1998).

Assim sendo, poderíamos nos perguntar como seria inserir a temática do jiu jitsu nas aulas de Educação Física na escola para as diferentes séries do ensino fundamental e médio de acordo

com as três dimensões dos conteúdos: conceitual, atitudinal e procedimental? Seria essa temática de aplicação viável e condizente com a realidade atual das escolas? Seria possível aplicar o jiu jitsu como conteúdo? E, se possível, por que seria interessante aplicá-lo?

Com isso, o objetivo do presente estudo foi discutir a inserção do jiu jitsu brasileiro como um possível conteúdo das aulas de Educação Física escolar, levando-se em conta as três dimensões dos conteúdos: atitudinal, conceitual e procedimental.

O jiu jitsu

O jiu jitsu é conhecido como uma das artes marciais mais antigas da história. De acordo com o site oficial da Confederação Brasileira de Jiu Jitsu (CBJJ, 2009) o jiu jitsu nasceu na Índia, sendo praticado por monges budistas e o site da Confederação Brasileira de Jiu Jitsu Esportivo (CBJJE, 2009) relata que essa arte marcial tem mais de três mil anos a.C.

Esses monges precisavam fazer longas viagens a pé e eram constantemente saqueados e roubados e não por ser contra os princípios da religião budista da qual eles faziam parte, eles não podiam possuir porte de armas, muito menos utilizarem-se da violência para se defenderem. Por isso, eles teriam desenvolvido uma forma de lutar na qual baseava-se na defesa pessoal, não opondo resistência aos oponentes e sim usando a própria força dos oponentes contra eles mesmos (CBJJ, 2009).

Essa forma de lutar ficou conhecida como luta corpo a corpo na qual, segundo Gracie e Gracie (2003), favorece a pessoa mais fraca fisicamente pois ela pode utilizar-se de alavancas e da luta de solo para submeter os seus adversários.

Na luta corpo a corpo não há chutes, socos ou pontapés, por exemplo. Ela utiliza-se do contato direto entre os oponentes para que um ganhe superioridade em relação ao outro. Exemplos de luta corpo a corpo são: o wrestling (também conhecido apenas como luta e que na modalidade olímpica se divide em duas: luta estilo livre e luta estilo greco-romano), o judô, o sambo (luta popular na Rússia) e o jiu jitsu brasileiro.

Após a sua origem na Índia, acredita-se que ele tenha passado para a China e, finalmente para o Japão, embora sem muitas evidências. Porém no Japão o jiu jitsu se desenvolveu e popularizou-se até que Jigoro Kano passou a institucionalizar vários golpes e fundamentos do jiu jitsu tradicional e também a eliminar certos golpes.

Segundo Virgílio (1994), Jigoro Kano (1860 – 1938) estudou o jiu jitsu incessantemente, tendo tido vários mestres. Foi um estudioso, não só do jiu jitsu como de diversas outras áreas do conhecimento, tendo estudado e dado aulas de inglês e sendo formado em filosofia, economia e ciência política pela Universidade Imperial de Tóquio. Teve papel central na institucionalização das regras, modificação de condutas e incrementos de normas, fundando o judô, arte marcial que deriva do jiu jitsu.

Segundo Gracie e Gracie (2003) Jigoro Kano procurou “rejuvenescer” o jiu jitsu clássico japonês com uma reforma completa. Ele percebeu a necessidade de uma revisão radical no modo de treinar os alunos nas técnicas ensinadas. Assim, não criou muitas técnicas novas, mas usou as técnicas que ele já conhecia das antigas escolas de jiu jitsu, inovando na forma de ensinar essas técnicas.

Com o desenvolvimento do judô e a necessidade de divulgação dessa arte marcial, inúmeros lutadores formados pelo próprio Jigoro Kano passaram a divulgar o judô por todo o mundo. No Brasil, veio o lutador Mitsuyo Maeda, também conhecido pelo apelido de Conde Koma.

Não se sabe ao certo as razões para isto mas o fato é que, a partir de algum determinado momento da história, Maeda se intitulou um lutador de jiu jitsu e não mais de judô. Alguns acreditam que seja pelo fato dele, muitas vezes, ter proposto desafios à diversas pessoas em formas de lutas sem regras, chamadas de “vale tudo”, e isso ser contra a filosofia do judô de Jigoro Kano.

Maeda, como forma de gratidão pela ajuda que o empresário Gastão Gracie forneceu no processo de imigração na cidade de Belém, no estado do Pará, se ofereceu para dar aulas de jiu jitsu ao filho mais velho de Gastão: Carlos Gracie (GRACIE; GRACIE, 2003).

A partir daí, Carlos e seus irmãos, sobretudo o mais novo, Hélio Gracie, passaram a dedicar-se integralmente ao estudo e aprimoramento dessa forma de lutar. Mesmo com a mudança da família para o Rio de Janeiro eles continuaram investindo nas técnicas e fundamentos do jiu jitsu que já não era mais como aquele jiu jitsu antigo japonês (chamado de jiu jitsu clássico japonês), e sim era um “novo” denominado por eles mesmo de Gracie Jiu Jitsu ou Jiu Jitsu Brasileiro.

Ao longo dos anos o jiu jitsu foi desenvolvendo-se no Brasil, fato devido em grande parte aos desafios propostos pelos lutadores da família Gracie a lutadores de todas as outras

modalidades. Mais recentemente, esses tipos de desafios passaram a ser denominados de eventos de mistura de artes marciais ou MMA (da sigla em inglês *Mixed Martial Arts*).

Atualmente, esses eventos passam por um processo de popularização muito grande, promovendo eventos gigantescos em diversas partes do mundo e fornecendo aos atletas grandes quantidades de dinheiro. O evento mais popular do mundo é o *Ultimate Fighting Championship*, mais conhecido como UFC que surgiu com a idéia de um dos filhos de Hélio Gracie, Rorion Gracie.

Nesses eventos, o jiu jitsu tornou-se modalidade fundamental na qual os atletas precisam ter pelo menos um mínimo de conhecimento para que eles possam ser bem sucedidos. Desde os primeiros UFCs que contou com a vitória do lutador brasileiro Royce Gracie (irmão de Rorion e também filho de Hélio Gracie) que não era nem o lutador mais pesado e nem o lutador mais forte, o jiu jitsu vem se consolidando como um dos principais pilares do MMA ou Mistura de Artes Marciais, ou ainda Artes Marciais Mistas.

Por sua vez, o jiu jitsu brasileiro também vem crescendo (embora em proporção menor do que a dos eventos de MMA) e aumentando a popularização. Se outrora os lutadores de jiu jitsu foram estigmatizados pela conduta de algumas pessoas que se intitulavam lutadores (até mesmo com a popularização na mídia de termos como os “pit boys”), hoje o esporte vem aumentando o número de praticantes e de consumidores de revistas, DVDs, livros, etc.

Em termos de competições, embora alguns campeonatos como o Campeonato Mundial de Jiu Jitsu promovido pela Confederação Brasileira de Jiu Jitsu (CBJJ) anualmente, ainda não forneçam auxílios em dinheiro aos lutadores (embora promovam a popularidade dos lutadores), alguns campeonatos já fornecem consideráveis quantidades de dinheiro aos lutadores como o Campeonato Mundial Profissional ou *World Professional Jiu Jitsu Cup* promovido pelo Sheik Tahnoon Bin Zayed Al Nayan, dos Emirados Árabes Unidos, além do ADCC, o Abu Dhabi Combat Club, promovido pelo mesmo Sheik.

Ou seja, atualmente o jiu jitsu está, devido a uma série de fatores como o apoio de determinados grupos de pessoas, a popularização através do MMA, a institucionalização de regras e ao trabalho da Confederação Brasileira, ganhando visibilidade e aumento de praticantes e, devido à esses e muitos outros fatores como os fatores provenientes da própria prática do jiu jitsu brasileiro, ele pode ser um conteúdo das aulas de Educação Física escolar.

Sobretudo ressaltando o fato dessa intrincada relação que o jiu jitsu possui com a cultura brasileira, proveniente do desenvolvimento desse esporte pelo povo brasileiro. Claro que com influência de diversas outras culturas como a oriental, sobretudo do Japão, mas podendo ser considerado um patrimônio histórico do Brasil e que considera diversos aspectos heterogêneos da cultura brasileira em sua prática.

Lutas/ Artes Marciais

Não há um consenso na área da Educação Física sobre qual a nomenclatura é a mais correta ou “ideal” para ser usada e provavelmente ela nem exista. Cazetto (2009), comenta sobre a utilização do termo lutas e artes marciais juntas pois elas parecem não excluir nenhuma possibilidade seja oriental ou ocidental estando ou não ligada ao combate.

Ainda segundo o autor, o termo “lutas” refere-se às práticas ocidentais, ao combate em si e à evolução da prática, enquanto que artes marciais referem-se às práticas mais ligadas ao oriente e não são necessariamente ligadas ao combate, além de ressaltarem a importância da historicidade dos conteúdos (CAZETTO, 2009, p. 33).

Alguns autores ainda comentam que o fato de uma arte ser marcial é porque, em algum momento da história, ela fez parte ou esteve em contato com algum tipo de guerra ou combate. No caso do jiu jitsu, a participação que ele teve em guerras foram incontáveis já que essa prática foi utilizada pelo exército chinês e, posteriormente, pelo exército japonês, além de ter sido uma das práticas utilizadas pelos samurais (os guerreiros do Japão antigo).

Não podemos desconsiderar ainda o fato da palavra arte marcial estar relacionada (inclusive pelo próprio nome) à palavra arte. Segundo o dicionário Luft (2000), arte significa um conjunto de regras para bem fazer uma coisa; habilidade; perícia com que se faz algo; atividade criadora que expressa, de forma estética, sensações ou idéias. Ou seja, o nome arte marcial está relacionado com questões holísticas e filosóficas, por exemplo, abrangendo outras concepções de corpo e movimento.

O fato é que, em todas as definições encontradas como Soares et al. (1992), os PCNs (BRASIL, 1998), a Proposta do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), dentre outras, o termo mais comumente relacionado com a cultura corporal de movimento é a nomenclatura das lutas.

Mais relevante ainda não é a discussão sobre qual terminologia está mais correta ou deve ser empregada em relação à outra e sim discutir sobre a inserção desses conteúdos, que fazem parte da cultura corporal, nas aulas de Educação Física, sobretudo dentro da escola. Por isso, foi utilizada a expressão luta/ arte marcial, muitas vezes sem diferenciar uma da outra.

O jiu jitsu nas três dimensões dos conteúdos

Retomando Zabala (1998), este autor propõe a organização dos conteúdos em três diferentes dimensões, dentre elas a dimensão conceitual, a dimensão procedimental e a dimensão atitudinal.

Ainda segundo o autor, os conteúdos das aulas devem ser trabalhados de acordo com as três dimensões, as três dimensões são importantes e se completam (ZABALA, 1998).

Darido (2003) ao discutir sobre as dimensões dos conteúdos nas aulas de Educação Física escolar, aponta que os PCNs fornecem uma abordagem eclética no sentido de abarcar as diferentes possibilidades da Educação Física na escola, ou seja, a saúde, o lazer e a reflexão crítica dos problemas envolvidos na cultura corporal de movimento.

Os PCNs abordam sobre a necessidade da reflexão dos grandes problemas da sociedade brasileira (os temas transversais) e o enfoque das dimensões atitudinais e conceituais, indo assim além do fazer (dimensão procedimental). Ou seja, as aulas de Educação Física deixam de ter um enfoque apenas no fazer (que também é importante), mas vão além, incluindo valores e atitudes envolvidos nas práticas da cultura corporal de movimento (DARIDO, 2003).

Recentemente, o site da revista Tatame (uma das revistas especializadas em jiu jitsu e lutas em geral) publicou a seguinte reportagem: “Abu Dhabi: Jiu Jitsu nas escolas para 20 mil crianças”. Essa reportagem, informa que o *Sheik* dos Emirados Árabes, Mohammad Bin Zayed Al Nahyan, filho de Tahnoon Bin Zayed Al Nahyan (que patrocina eventos profissionais para os lutadores de jiu jitsu), está engajado no projeto de levar o jiu jitsu para todas as escolas de Abu Dhabi (TATAME, 2009).

Ele convocou mais 56 professores de jiu jitsu de todo o mundo para dar aulas nas escolas. O projeto deve chegar a 42 escolas públicas dos Emirados Árabes Unidos e tem como nome “Escola-Jitsu”. Até 2010 a previsão é de que mais de vinte mil crianças treinem jiu jitsu nas escolas. Porém os planos do *Sheik* são ainda mais ambiciosos com pretensão de atingir mais de 500 escolas em todo os Emirados Árabes Unidos (TATAME, 2009).

Há uma série de questionamentos que podemos fazer em relação às intenções dos Emirados Árabes Unidos em colocar o jiu jitsu nas escolas. Porém deve-se ressaltar que o *Sheik* e seu filho são lutadores de jiu jitsu e já relataram várias vezes o quanto eles apreciam e valorizam esse esporte.

Certamente há aí pretensões de transformar os Emirados Árabes em uma das principais potências do jiu jitsu competitivo no cenário internacional.

Porém, o mais pertinente é o questionamento em relação ao que os professores de jiu jitsu trabalharão nas aulas nas escolas. São 56 novos professores que se juntaram com os 10 professores que já estavam morando em Abu Dhabi, ou seja, mais de 60 professores e, certamente, nem todos (e talvez a minoria) tenha formação em Educação Física, o que no caso do Brasil poderia gerar problemas, inclusive de cunho legal, devido à regulamentação da profissão de Educação Física.

Não se sabe se o jiu jitsu já é disciplina do currículo básico dos Emirados Árabes Unidos ou se ele entra como algum projeto paralelo e fora do período de aula porém, o que se pode perguntar é: o que estes professores trabalharão em suas aulas?

Será que eles incluirão as diferentes dimensões dos conteúdos? Será que eles terão preocupações com as questões didático-pedagógicas do ensino do jiu jitsu? Será que eles não vão se preocupar apenas com questões relacionadas com a formação de atletas, sobretudo com as crianças? Ou será que eles irão visar a formação dos cidadãos e o contato dos alunos com os valores e conhecimentos do jiu jitsu?

É claro que esse projeto dos Emirados Árabes Unidos está apenas no início e não é possível afirmar sobre as reais intenções que estão envolvidas, porém é necessário enfatizar a necessidade de ter uma consciência crítica a respeito do jiu jitsu e aplicá-lo de forma sistematizada e de acordo com condutas pedagógico-educacionais que visem a formação de cidadãos críticos e com autonomia.

De qualquer forma é realmente um passo considerável para a expansão do esporte e ganho em credibilidade, respeito e número de praticantes, porém, o jiu jitsu deve ser visto como muito mais do que simplesmente a formação de lutadores competidores pois, embora a competição seja importante, ela não é tudo e, dentro da escola, é muito mais interessante que o aluno tenha contato com mais modalidades de forma mais lúdica e criativa do que tenha contato apenas com uma modalidade como forma de treinamento exaustivo e diário.

O jiu jitsu na escola

Cazetto (2009) afirma que existem dois ambientes importantes que precisam ser conquistados para a difusão de uma prática: a escola e a olimpíada. Ele afirma que há um grande número de pessoas nas escolas, e esse público está em processo de formação, ou seja, podem ser observados como um investimento para o futuro.

Com isso, o fato social da modalidade ser aceita na escola é vital para a difusão dela. O ambiente escolar é um local específico de especial aceitação: estar dentro da escola significa ter certo grau diferenciado de respeito, aumento de popularidade, estar acima de “suspeitas”, ser aceito pelo corpo acadêmico, etc (CAZETTO, 2009, p.42).

Cazetto (2009) ainda afirma que uma modalidade ser aceita na escola é um fator simbólico, pois quer dizer que ela é tida como um possível conteúdo dentro do processo de formação educacional.

Agora, deve-se observar que não é porque determinada modalidade está na escola que ela está “acima de qualquer suspeita”. Porque se não, estaremos sendo condizentes com os inúmeros professores que apenas aplicam o futebol para os meninos nas aulas de Educação Física, o popular “rola a bola”, por exemplo.

Especificamente no caso do jiu jitsu brasileiro, é interessante trabalhá-lo nas três diferentes dimensões dos conteúdos assim, abrangendo muito mais vertentes do que se trabalharmos apenas na dimensão do “saber fazer”, a dimensão procedimental.

No caso da dimensão procedimental, pode-se trabalhar com o jiu jitsu na escola de diferentes formas tais como: aplicação dos exercícios de alongamento (flexibilidade) e aquecimento, brincadeiras pré-desportivas que envolvam questões de desequilíbrio, rolamentos, movimentações no solo, imitações de animais e movimentos básicos do esporte, aplicação de determinadas técnicas da luta de solo como algumas chaves, estrangulamentos e projeções, além de técnicas que envolvam o trabalho da guarda (que no jiu jitsu é representada pelas pernas), o trabalho de passagem de guarda, aquisição de posições de superioridade como a montada, a imobilização lateral (popularmente chamada de “cem quilos”) e a pegada pelas costas, por exemplo, estratégias de luta e diferenciações das formas de lutar (como o lutador que prefere “puxar para a guarda” e o lutador que prefere derrubar e trabalhar para “passar a guarda”), dentre muitas outras possibilidades.

Já na dimensão conceitual, há um vasto campo de possibilidades de aplicação do jiu jitsu na escola. Esse trabalho esboçou, embora brevemente, uma introdução sobre a origem do jiu jitsu. Essa é uma das possibilidades que se pode trabalhar com os alunos. Além disso, pode-se discutir as regras do esporte que estão em constante evolução, a relação do jiu jitsu com o MMA (o antigo “vale tudo”), a questão de ser um esporte amador, as formas de treinamento dos atletas (ciclo de treinamento, principais competições, etc), a relação desse esporte com a cultura brasileira, a questão da família Gracie como principal difusora do esporte, a relação do esporte com a mídia, ou seja, será que o jiu jitsu aparece nos maiores veículos de comunicação do país?

Se aparece, é quando? Será que é somente quando algum praticante dessa modalidade briga e aparece na televisão e nos jornais? Será que o jiu jitsu não aparece na mídia por ser um esporte de menor número de praticantes em relação à outros esportes ou será que é justamente por não aparecer na mídia que há menos praticantes? Dentre muitos outros questionamentos.

Ainda em relação a mídia podemos discutir com os alunos questões relacionadas à parcialidade ou imparcialidade dos veículos de comunicação e o porquê disso. Pode-se discutir também a visibilidade que os veículos de comunicação relacionados ao jiu jitsu tem na sociedade e se a visibilidade é pequena porque há pouco número de praticantes ou se há pouco número de praticantes porque a visibilidade é pequena? Ainda há questões como se essa “restrição” de veículos de divulgação do jiu jitsu não afeta o desenvolvimento do esporte já que ele fica disponível apenas para uma parcela pequena da população. Como exemplo, há alguns canais de televisão especializados em lutas mas que só estão disponíveis pela forma de programas pagos para ver, da sigla em inglês “*pay per view*”.

Essas são algumas das possibilidades de trabalhar a questão conceitual do jiu jitsu com os alunos.

Por fim, há a dimensão atitudinal. Esse é também um campo muito fértil de inúmeras possibilidades para o professor. Alguns exemplos de como aplicar essa dimensão nas aulas: as atitudes que os alunos devem ter em relação uns aos outros durante as aulas na escola, as relações que os atletas devem ter em relação uns aos outros, aos árbitros, etc. Discutir questões com os alunos como, por exemplo, o respeito pelos limites do próprio corpo já que o jiu jitsu mostra constantemente os limites que a pessoa pode suportar e se ela não respeitar esses limites ela pode acabar se machucando.

Nesse ponto, há um fato ocorrido que pode ser de interessante discussão com os alunos. Na final do Campeonato Mundial de Jiu Jitsu de 2004 no Rio de Janeiro (quando o mundial ainda era realizado no Rio de Janeiro) na categoria absoluto (quando todos os pesos lutam juntos) faixa preta adulto masculino os lutadores Roger Gracie e Ronaldo Sousa (conhecido como “Jacaré”) lutaram e, em determinado momento da luta, o atleta Ronaldo “Jacaré” estava ganhando por uma diferença de pontos quando, subitamente, o atleta Roger Gracie encaixou uma chave de braço (hiper-extensão da articulação do cotovelo) e o atleta Ronaldo “Jacaré” decidiu não desistir e ter o braço quebrado! A luta continuou por mais alguns instantes mas o tempo acabou e Ronaldo “Jacaré” ganhou a luta, saindo ovacionado pela torcida. Isso repercutiu fortemente em termos de competição a ponto de haver uma revisão das regras e hoje o árbitro pode interromper a luta para preservar a integridade física do atleta ou então, chamar um médico para avaliar o caso.

Esse é um exemplo de possibilidade de aplicação da dimensão atitudinal já que poderia ser discutido com os alunos questões como: os lutadores tiveram uma atitude ética? Foi certo quebrar o braço? Ou ainda, foi certo deixar ter o braço quebrado por uma medalha? Mas quanta coisa estava envolvida como dinheiro, patrocínio, visibilidade? Qual é o limiar da dor de cada um? Até que ponto vale a pena penalizar o corpo por uma vitória? Qual a diferença entre praticar o jiu jitsu na escola e em uma competição? Dentre muitos outros questionamentos.

Somente para efeito de explicação, quando dois lutadores estão se enfrentando, a luta pode ser ganha por pontuação já que determinadas posições do jiu jitsu promovem pontos para os atletas. Essa pontuação é acumulativa. Além da pontuação existe a vantagem que é quando um lutador aplica determinadas posições mas não consegue efetivá-las, ganhando apenas vantagens (que são menores que os pontos e também acumulativas).

Porém, há também a possibilidade de finalização que é quando um dos lutadores encaixa algum tipo de chave em determinadas articulações ou estrangulamentos, submetendo o outro adversário à desistência com a luta sendo interrompida na hora. Com isso, a luta pode estar, por exemplo, 15 a 0 para um lutador e o outro encaixa alguma finalização e o atleta que estava ganhando a luta desiste, o atleta que finalizou (mesmo estando perdendo por pontos) ganha a luta. Caso não haja finalizações, a luta vai até o final do tempo estabelecido (que varia por faixa, sexo e idade) e há a contagem de pontos e vantagens e, em caso de empate, o árbitro decide quem ganha.

Outra questão muito pertinente em relação ao jiu jitsu foi algo fortemente vinculado na mídia há algum tempo atrás em relação a uma série de eventos que ocorreram como brigas em boates, praias, academias, etc e que a mídia publicava (muitas vezes de forma sensacionalista) como sendo lutadores de jiu jitsu “arruaceiros”, “brigões” e “violentos”. Ficaram conhecidos pelo nome de “pit boys”. Pode-se discutir a função da mídia no trato dessas questões, a relação que essas pessoas realmente tinham com o jiu jitsu, se esses “lutadores” podem ser considerados expoentes dessa luta/ arte marcial ou se eles apenas são, quais valores são realmente empregados nas práticas das artes marciais, por que questões de violência estão relacionadas com as lutas/ artes marciais, enfim, dentre inúmeras possibilidades.

Fica evidente a relação que as três dimensões dos conteúdos têm entre si. É impossível desassociar questões da dimensão procedimental com questões da dimensão conceitual, por exemplo. Assim, ao mesmo tempo em que o professor pode mostrar determinado movimento (dimensão procedimental), ele pode falar sobre a pontuação dessa posição ou quem a inventou ou em que momento histórico ela foi criada (fatos da dimensão conceitual).

Da mesma forma que o professor pode demonstrar um movimento como uma chave de braço, por exemplo, (dimensão procedimental) e falar a respeito do fato ocorrido no Mundial de 2004 e discutir com os alunos a respeito das questões relacionadas aos limites do próprio corpo (dimensão atitudinal).

As possibilidades são inúmeras e cabe ao professor ter conhecimento do jiu jitsu nas três diferentes dimensões para que ele possa realizar um processo de ensino-aprendizagem da forma mais pedagógica possível.

Vale ressaltar que é necessário que o professor tenha conhecimentos sobre o jiu jitsu mas não necessariamente ele precisa ser um faixa preta nessa modalidade. Nem mesmo é necessário que ele seja um praticante, e sim que ele tenha conhecimentos suficientes para aplicar vivências com os alunos nas aulas de Educação Física dentro da escola.

Outro ponto muito relevante envolve questões de infra-estrutura já que a realidade de muitas escolas do Brasil não permite elevados custos com materiais para as aulas de Educação Física. Como exemplo podemos citar o alto custo do tatame, o local usado para a aplicação das técnicas do jiu jitsu. Esse é um ponto que deve ser considerado, entretanto deve ser visto como um obstáculo que pode ser superado ou, na linguagem do jiu jitsu, “finalizado”. Adequações

como colchões, colchonetes e até mesmo no chão podem ser feitas. Como a ênfase não é a luta em si, é possível realizar alguns movimentos mesmo quando não há tatames, por exemplo.

Em relação as propostas discutidas, nenhuma explicita o jiu jitsu quanto um possível tema a ser abrangido em aulas de Educação Física na escola. A proposta do Estado de São Paulo, por exemplo, cita algumas lutas como o boxe e o judô (como conteúdos possíveis de serem discutidos) e a capoeira (como conteúdo que tem que se discutir com os alunos), entretanto ela não cita nada sobre o jiu jitsu brasileiro. Já para os PCNs, é importante contemplar a categoria das lutas, embora eles não especifiquem nenhuma modalidade de luta.

Considerações Finais

Cazetto (2009) afirma que ensinar luta/ arte marcial na escola não é ensinar simplesmente os movimentos da luta, mas sim as condutas necessárias para se aperfeiçoar. Existe uma diferença de valores em cada um dos modos de aprendizagem por isso é importante compreender os fatores culturais e sociais e suas implicações pedagógicas (CAZETTO, 2009, p. 156).

Com isso, torna-se evidente a diferenciação que deve existir entre o ensinar uma determinada modalidade em diversos contextos diferentes. Por isso, ensinar o jiu jitsu brasileiro em um clube ou uma academia é diferente do que ensinar o jiu jitsu brasileiro em uma escola.

Até mesmo dentro do clube ou da academia há diferenciações na forma de tratar pedagogicamente os conteúdos já que o enfoque para um lutador experiente e competidor deve ser diferente do enfoque dado nos conteúdos para uma criança na iniciação ao esporte.

No âmbito escolar Gonçalves Júnior e Drigo (2001), afirmam que a falta de vivência reflexiva dos profissionais de Educação Física com relação às artes marciais deve ser sanada. Isto pode acontecer por meio da busca de interação de conhecimento destes profissionais com os atletas/ praticantes de lutas, devendo observar as pessoas não formadas mas que são especialistas em artes marciais e também promover fóruns para a discussão conjunta da temática das artes marciais.

Ou seja, é de suma importância que o professor de Educação Física, tanto durante a sua formação, quanto naquela denominada de formação continuada tenha um contato estreito com as diversas temáticas da cultura corporal de movimento, dentre elas, as lutas.

Mais importante ainda é que o professor saiba aplicar os conteúdos das diversas temáticas, como as lutas, nas três diferentes dimensões dos conteúdos.

Portanto, o jiu jitsu brasileiro torna-se então mais um conteúdo possível de ser aplicado nas aulas de Educação Física escolar, juntamente com outras tantas modalidades dentro do conteúdo das lutas, ressaltando os seus aspectos nas três dimensões dos conteúdos: atitudinal, conceitual e procedimental visando, com isso, a formação do aluno e sua autonomia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, 3o e 4o ciclos. Brasília, 1998. v.7.b.

CAZETTO, F. F. **A influência do Esporte Espetáculo sobre o modelo de competição dos mais jovens no judô**. 2009. 209f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU JITSU. **Confederação Brasileira de Jiu Jitsu**. Disponível em: <<http://www.cbjj.com.br/hjj.htm>>. Acesso em: 19 mai. 2009.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU JITSU ESPORTIVO. **Confederação Brasileira de Jiu Jitsu Esportivo**. Disponível em: <http://www.cbjje.com.br/jiujitsu_brasil.php>. Acesso em: 19 mai. 2009.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GONÇALVES JUNIOR, L; DRIGO, A. J. A Já Regulamentada Profissão Educação Física e as Artes Marciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 2, p.131-132, jul-dez 2001.

GRACIE, R.; GRACIE, R. **Brazilian Jiu Jitsu: teoria e técnica**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. 20. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física, Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo, 2008.

SOARES, C.L., et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TATAME. **Abu Dhabi: Jiu Jitsu nas escolas para 20 mil crianças**. Disponível em: <<http://www.tatame.com.br/2009/07/30/Abu-Dhabi--JJ-nas-escolas-para-20-mil-criancas>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

VIRGILIO, S. **A arte do judô**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Rígel, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O VALOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA VISÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anali Cuvide (UAC/UFSCar)

Glauco Nunes Souto Ramos (DEFMH/UFSCar)

RESUMO

Enquanto componente curricular a Educação Física pode/deve contribuir com a perspectiva do aluno-cidadão. Porém, esta possui problemas relacionados à sua desvalorização no ambiente escolar e na comunidade na qual está inserida. O objetivo deste trabalho foi analisar a opinião de pais/responsáveis por alunos da sexta série do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de São Carlos/SP sobre a Educação Física. A pesquisa de caráter qualitativo utilizou questionários para a coleta de dados, sendo criadas categorias de análise que revelaram ser a Educação Física um conjunto de atividades físicas e esportivas com o fim de desenvolver habilidades, descobrir talentos, disciplinar os alunos e contribuir na formação cognitiva e afetivo-social dos mesmos, mas que necessita mudanças.

Palavras-chave: Educação física escolar, pais, ensino fundamental

1- INTRODUÇÃO

Para a elaboração do presente artigo estudamos o valor da Educação Física escolar na visão de pais/responsáveis por alunos da sexta série do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede pública estadual do município de São Carlos/SP.

Tivemos como foco de estudo o tema acima descrito, pois acreditamos na importância da Educação Física na formação do aluno-cidadão, além disso, questões como essa vêm sendo reforçadas pela literatura, principalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enfatizando a necessidade de formar alunos capazes de compreender a cidadania como participação social e política assim como exercício de direitos e deveres (BRASIL,1997a).

A Educação Física é fundamental no desenvolvimento integral do indivíduo, mas infelizmente ainda passa por problemas como a desvalorização e o preconceito nas escolas em relação aos demais componentes curriculares. Além disso, existe o caráter facultativo que a legislação possibilita aos alunos que cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, que tenham mais de trinta anos de idade, que tenham filhos, e que estejam prestando serviço militar inicial, ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física por exemplo, de acordo com a Lei Federal n.º 9.394, incluída pela Lei n.º 10.793/03 (BRASIL, 1996), fato que não ocorre nos demais componentes curriculares. Desta forma, podem ficar excluídos do processo, provavelmente, os que mais necessitam da atividade física regular.

Podemos observar também a pouca importância que o sistema educacional dá à área, pois mesmo que o governo do Estado de São Paulo tenha contratado no ano de 2006,

4.930 professores de Educação Física, de acordo com as Instruções Especiais da Secretaria de Educação, de 19-01-2005 (MICROEDUCAÇÃO, 2005), ainda observamos uma infraestrutura precária das escolas, como a falta de espaço e materiais adequados.

Outro fator que desfavorece a Educação Física é que nem mesmo os próprios profissionais da área conseguem definir sua especificidade, caracterizando-a como educação global, como retrata Daolio (1998), em uma pesquisa feita com professores de Educação Física.

2- OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho foi analisar a opinião de pais/responsáveis por alunos da sexta série do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de São Carlos/SP sobre a Educação Física escolar, e a partir de referenciais históricos da área entender a visão dos mesmos, para futuramente criarmos um projeto de ação conscientizadora nas escolas sobre a importância/necessidade da Educação Física ser valorizada como componente curricular essencial no desenvolvimento dos indivíduos, visando não somente alcançar os alunos e seus responsáveis, mas também toda escola, pois “a escola não será boa se não se estabelece acordos entre seus agentes” (LOVISOLO, 1995, p.6).

Os pais são normalmente os primeiros e os mais influentes professores de seus filhos, são eles que modulam de maneira significativa suas personalidades e conseqüentemente seus comportamentos.

Assim, a educação que a criança recebe em seu lar deve ser relacionada à escola, dando então continuidade a ela. Quando essa cumplicidade entre escola e família é percebida pelo aluno, o processo educacional provavelmente torna-se mais significativo.

Podemos, então, considerar que há uma relação de interdependência entre a família e a escola, cada qual com suas relações específicas, mas que interagem entre si, afetando-se tanto no fracasso quanto no sucesso escolar.

Comparecer e atuar junto à escola deve ser um momento de alegria e prazer, graças à identificação que se deve sentir com o trabalho lá realizado. Os pais devem conscientizar-se de que essa participação possui um alcance profundo, pois estão em jogo aspectos decisivos da vida dos filhos (FUJIKURA, 2007).

Consideramos indispensável a participação dos pais/responsáveis na educação de seus filhos, embora não suficiente para o êxito escolar. Através da efetiva participação dos responsáveis, podemos juntos, pais e professores, desencadear elementos que favoreçam uma educação de qualidade para os nossos alunos, sobretudo, uma Educação Física de qualidade,

que os tornem seres sociais e críticos, e que se apropriem de valores e atitudes positivas frente à vida.

3- PROCESSO METODOLÓGICO

Em busca de compreensão da visão dos pais/responsáveis por alunos do ensino fundamental sobre o valor da Educação Física escolar, realizamos uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Negrine (1999), se caracteriza pela descrição, análise e interpretação das informações no processo investigativo, com os pais/responsáveis por alunos da sexta série do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede pública estadual do município de São Carlos/SP.

Utilizamos para tanto, um questionário com a finalidade de extrair a opinião dos pais/responsáveis sobre o tema descrito, já que o ponto de vista destes traz elementos indispensáveis à compreensão de suas expectativas, e é importante levá-lo em consideração para uma melhor compreensão da própria área da Educação Física, no âmbito escolar.

Para o encaminhamento dos questionários aos pais ou responsáveis, nos dirigimos à escola citada para que juntamente com o(a) professor(a) de Educação Física pudessemos explicar aos alunos(as) os objetivos desse trabalho e pedir a colaboração deles para que fizessem uma espécie de entrevista com seus pais ou responsáveis utilizando-se do questionário.

O questionário foi elaborado previamente, composto por um termo de consentimento que foi assinado pelos responsáveis e por três perguntas abertas, cujas respostas foram transcritas para posterior análise, da seguinte forma:

- 1a) O que é a Educação Física Escolar para o(a) senhor(a)?
- 2a) Como a Educação Física pode contribuir na formação dos(as) alunos(as) na escola?
- 3a) Quais sugestões o(a) senhor(a) teria para contribuir com a Educação Física escolar?

Escolhemos como instrumentos de coleta o questionário, que é um instrumento de pesquisa constituído por perguntas organizadas com o objetivo de levantar dados para uma pesquisa, sem a assistência direta ou orientação do investigador, por meio do qual se obtém informações através de respostas escritas (NEGRINE, 1999). Além de ser mais direto e objetivo, é mais prático, uma vez que pretendíamos alcançar todos os pais/responsáveis por alunos da turma pesquisada, e estávamos cientes de que poderíamos encontrar dificuldades em marcar entrevistas devido à disponibilidade de tempo de cada um.

Após ter explicado à professora de Educação Física das séries escolhidas o tipo de pesquisa a ser realizada, lhe entregamos uma cópia do questionário e com seu consentimento demos andamento na entrega dos mesmos para que na semana seguinte nos devolvessem o documento preenchido e assinado por seus pais/responsáveis. Esse procedimento foi realizado nas 6^a série A, 6^a série C e 6^a série D do ensino fundamental.

Os alunos levaram o questionário para casa, com data predeterminada para a entrega, e puderam auxiliar os pais/responsáveis com dificuldades na leitura e/ou escrita ou mesmo outros obstáculos apresentados, sendo este um dos motivos que nos levou à escolha das turmas já descritas, supondo que já fossem alfabetizados para isso.

Do total de 100 questionários entregues aos pais/responsáveis através dos alunos, apenas 36 retornaram, sendo que destes, 1 estava em branco e apenas assinado pelo pai/responsável.

Para melhor organização dos questionários, e identificação das citações retiradas deles, preferimos enumerá-los de 1 a 36, já que tratam-se todos da mesma série do ensino fundamental, além disso utilizamos a sigla P/R para nos referir à denominação pai/responsável. Todas as citações retiradas dos questionários foram transcritas por nós de forma genuína, pois não tivemos como objetivo neste trabalho corrigir a ortografia.

4- RESULTADOS

Após analisarmos as respostas obtidas nos questionários através das 3 perguntas já citadas, definimos categorias, reunindo aspectos semelhantes (GOMES, 2004), que melhor representassem a visão dos pais/responsáveis em relação à Educação Física sem perder o foco dos objetivos do nosso trabalho. Foram elas:

- 1- Educação Física como conjunto de atividades físicas e esportivas como meio de desenvolver habilidades, descobrir novos talentos, promover a saúde e disciplinar os alunos.
- 2- Educação Física como componente curricular que contribui na formação cognitiva e afetivo-social dos alunos.
- 3- Educação Física como componente curricular que necessita mudanças.

O objetivo deste trabalho não foi realizar críticas às opiniões dos pais/responsáveis sobre a Educação Física, mas sim conhecê-las e contextualizá-las, para poder futuramente, enquanto profissionais da área, conscientizá-los sobre sua importância.

4.1- Educação Física como conjunto de atividades físicas e esportivas como meio de desenvolver habilidades, descobrir novos talentos, promover a saúde e disciplinar os alunos

A Educação Física esteve subordinada às diferentes concepções em cada época, por esta razão podemos supor que a visão dos pais/responsáveis desta pesquisa ainda esteja atrelada às concepções de que fizeram parte. Entendemos que seu processo atual nas escolas ainda seja reflexo disso.

Na visão dos pais/responsáveis que responderam os questionários, a Educação Física tem como objetivo a utilização do esporte como estratégia para melhorar o condicionamento físico, a saúde, desenvolver habilidades, descobrir novos talentos e disciplinar os alunos.

Desta forma, fica evidente a visão tecnicista e esportivista que ainda impera no âmbito da Educação Física escolar, que de acordo com o Soares e col (1992), têm como objetivos “desenvolver e fortalecer física e moralmente indivíduos” (p.52).

Podemos identificar essas visões nos seguintes trechos extraídos dos questionários:

“Educação Física para mim é incentivo a prática de um esporte” (P/R1).

“Como o próprio nome já diz, para Educar o aluno a fazer a prática do esporte” (P/R17).

“A Educação Física é uma disciplina integrante do Currículo Escolar que visa desenvolver habilidades esportivas nas diversas modalidades desenvolver o condicionamento físico do aluno (...)” (P/R33).

“Educação Física é uma maneira muito gratificante de educar o corpo e também uma forma divertida de se aprender esportes e até mesmo descobrir talentos” (P/R34).

Essa visão, possivelmente é fruto do retorno que os próprios alunos dão aos seus pais/responsáveis, da Educação Física a que são submetidos na escola. Pode, também, ser reflexo da vivência dos pais sobre o fenômeno que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, onde o esporte teve um grande desenvolvimento em todos os países devido a influência da cultura européia, e nesse momento as nações se utilizavam dos esportes de alto rendimento para experimentarem algum tipo de soberania (SOARES e col, 1992).

Não podemos deixar de comentar também a possível influência da mídia, sobre a visão esportivista dos pais/responsáveis, já que é notória a exaltação dos esportes em detrimento dos demais conteúdos da Educação Física, como as ginásticas, lutas e danças por

exemplo. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997b), a divulgação pela mídia favorece a sua apreciação por um diverso contingente de grupos culturais e sociais.

Betti (1998) salienta que “O esporte é o fenômeno sociocultural mais importante de nossa época, e é tão urgente aprender a posicionar-se diante dele quanto em relação ao meios de comunicação de massa” (p.26).

Desta forma, torna-se imprescindível a atuação da Educação Física escolar, que deve fornecer informações políticas, históricas e sociais que possibilitem o entendimento e uma postura crítica dos alunos em relação ao esporte-espetáculo tão disseminado pela mídia.

Não se podem ignorar a mídia e as práticas corporais que ela retrata. Esse é o universo em que as novas gerações socializam-se na cultura corporal de movimento, pois o futebol, por exemplo, não é mais só uma pelada num terreno baldio, é também videogame e espetáculo da TV. Portanto, a Educação Física deverá manter um permanente diálogo crítico com a mídia (...) (BRASIL, 1997b, p.33).

Podemos perceber a forte presença do esporte na mídia, não apenas em noticiários esportivos, mas em praticamente todos os programas de televisão. “Nos anúncios publicitários, é invocado para vender sorvete, cimento, assinatura de jornal, remédio, automóvel, desodorante, serviços bancários, refrigerante” (BETTI, 1998, p.11). Esse fato se dá em detrimento do retorno econômico que o esporte espetáculo proporciona.

Sendo assim,

é tarefa da educação física preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte, o jogo, a dança e as ginásticas em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. (...) é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte espetáculo, para o que deve possuir uma visão crítica do sistema esportivo profissional, e dos instrumentos conceituais e perceptivos para uma apreciação estética e técnica do esporte (BETTI, 1998, p.18).

De acordo com Soares e col (1992), a influência do esporte na escola é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, adaptado de acordo com as especificidades da clientela ao qual se destina, mas o esporte na escola, visando a competição, o cumprimento de regras rígidas, a disciplina e a formação de atletas, ou seja, objetivo e racional.

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e alunos, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta (SOARES e col, 1992, p.54).

Betti (1991) propõe um modelo de polaridades que dá possibilidades de escolha ao professor, determinando então o melhor caminho a seguir nas suas aulas de acordo com seus objetivos e levando em conta as necessidades de seus alunos.

Através de variáveis pedagógico-didáticas e sócio-psicológicas, Betti (1991) propõe um ensino onde se possa escolher a utilização do conteúdo formal ou não formal, do estilo de ensino comando ou solução de problemas, trabalho ou jogo, a competição ou cooperação, a resolução de conflitos baseada no controle externo (pelo professor) ou controle interno (pelos alunos), as regras rígidas ou flexíveis e a profissionalização de atitudes que visem a vitória a qualquer custo ou a honestidade.

Sendo assim, é necessário que se tome cuidado para que as aulas de Educação Física não façam parte de um processo de seleção dos indivíduos aptos, produzindo um grande contingente de frustrados em relação às próprias capacidades e habilidades corporais (BRASIL, 1997).

A influência higienista também está presente na percepção dos pais/responsáveis participantes desta pesquisa. “Nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral a partir do exercício” (DARIDO, 2005, p.2) como vemos a seguir.

“A Educação Física pode contribuir com a saúde e o desenvolvimento do corpo” (P/R14).

"É uma forma de aprendizado para que os alunos se interesse a praticar esporte e ter uma vida saudável (...) contribui para um crescimento físico saudável (...)" (P/R23).

"É um meio de nos exercitarmos fisicamente e melhorarmos nosso desenvolvimento ou seja é mais saúde!" (P/R26).

"Pode ser um incentivo para que as crianças comecem a gostar de algum esporte e saia do sedentarismo (...) Educando para uma vida mais saudável" (P/R28).

Desta forma, torna-se fundamental para este estudo entendermos a saúde e o bem-estar físico como frutos de um processo preventivo e contínuo.

Nessa perspectiva, fica evidente que o estado de ser saudável não é estático; pelo contrário, é necessário adquiri-lo e reconstruí-lo de forma individualizada e constantemente ao longo de toda a vida, oferecendo indícios de que a saúde também é de domínio comportamental (...) (GUEDES, 2004, p.35).

Logo, podemos entender que a intervenção da Educação Física no sentido de conscientizar os alunos sobre os benefícios provenientes de um estilo de vida saudável,

buscando comportamentos que não coloquem em risco o bem-estar, se faz extremamente necessária. Principalmente por estarmos cientes de que comportamentos como o sedentarismo, hábitos alimentares inadequados, consumo de anabolizantes, de bebidas alcoólicas, cigarros e de drogas são incorporados mais facilmente por jovens, apresentando muita dificuldade de reversão quando adultos (GUEDES, 2004).

"Assim sendo, não se deve associar os conteúdos voltados ao campo da saúde contemplados nos programas de educação física escolar simplesmente aos seus aspectos biológicos, atribuindo dessa forma um entendimento meramente funcional. A intenção é realçar as experiências educativas voltadas à mudança de comportamentos que levem os educandos a optarem voluntariamente por adotarem um estilo de vida saudável, com positivas implicações na melhoria e na prevenção da saúde e bem-estar" (GUEDES, 2004, p.41).

De acordo com os questionários dirigidos aos sujeitos desta pesquisa, podemos perceber a partir de suas respostas que a Educação Física para eles possui também função disciplinadora, no sentido de obedecer ordens e regras, refletindo tal postura também nos estudos. Como podemos ver a seguir.

"A Ed. Física incentiva o aluno à prática de esportes e alunos que fazem alguma atividade esportiva são mais disciplinados e concentrados nos estudos" (P/R10).

"A Educação física pode contribuir na disciplina e na formação do aluno e no seu caráter para que ele seja um bom cidadão do nosso país" (P/R11).

"Com a prática de esportes os alunos aprendem a cumprir regras, ficam mais disciplinados (...)" (P/R22).

"O esporte e a atividade física auxiliam na disciplina, concentração, trabalho em equipe (...)" (P/R33).

A Educação Física de acordo com Castellani Filho (1993) tem suas origens marcadas pela influência das instituições militares, e por isso não nos surpreende a visão que, ainda, os pais/responsáveis deste trabalho têm a respeito desse componente curricular.

Segundo Castellani Filho (1993), a Educação Física, "contaminada" pelos princípios militaristas "chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social* (...)" (p.38).

Assim, através da Educação Física buscava-se "forjar o Homem disciplinado, rijo, elo indispensável à corrente de construção de um país também forte, em busca do progresso" (CASTELLANI FILHO, 1993, p.53).

Podemos então nos atrever a relacionar tais ideais com as expectativas dos pais/responsáveis participantes desta pesquisa, em relação à Educação Física escolar, pois de

acordo com as citações extraídas dos questionários podemos perceber que a disciplina, para eles, é essencial ao alcance de êxito pelos alunos, nos estudos e na sociedade, tornando-os bons cidadãos.

Durante a trajetória da Educação Física, a fim de buscar sua real identidade, e também para driblar as críticas, segundo Kunz (1994), sobre a hegemonia e o modelo de esporte praticado nas escolas, que servia de ferramenta para a alienação, especialmente da classe trabalhadora, diversas concepções pedagógicas surgiram, como a de “Esporte Para Todos”, com o foco no ser humano.

“Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte, ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, com quem, sob que regras, com que objetivos, sob que condições o pratica” (SOARES e col, 1992, p.56).

A concepção de “Esporte Para Todos” ainda apresenta falhas, pois mesmo que considere o processo e não só o produto, ela não considera os conflitos de classe, onde, segundo Soares e col (1992), os interesses antagônicos se colocam no interior do processo educativo.

Acreditamos que o esporte deva ser trabalhado na escola de forma adequada, com o devido trato pedagógico, para que todos os alunos sejam favorecidos em suas especificidades.

Quanto à formação de atletas, “esse pode ser um efeito secundário, que não deve ser recusado, mas não pode constituir o objetivo principal, que continua a ser a extensão a todos de uma gama tão ampla quanto possível de atividades formativas” (BETTI, 1998, p.26).

A Educação Física escolar não deve ser restrita ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, devendo capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais, e com autonomia, exercê-las de modo adequado e significativo (BRASIL, 1997b).

4.2- Educação Física como componente curricular que contribui na formação cognitiva e afetivo-social dos alunos

De acordo com a visão dos pais/responsáveis que responderam os questionários, a Educação Física é o componente curricular que tem como função, contribuir com a formação cognitiva e afetivo-social dos alunos.

Para situar a questão do cognitivo ao leitor, recorreremos a Tani e col (1988), que explicita o domínio cognitivo como sendo a capacidade da captar as informações do meio

ambiente, transformá-las, tomar decisões e também determinar, organizar e reorganizar comportamentos através do movimento.

De acordo com Freire (1989), a cognição é responsável pela adaptação e transformação dos indivíduos no mundo, e sendo assim, o indivíduo precisa dispor de mecanismos cognitivos suficientemente desenvolvidos. E na opinião dos pais cabe à Educação Física desenvolver tais mecanismos, pois, “não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal” (FREIRE, 1989, p.81).

Vejamos à seguir a opinião dos pais/responsáveis sobre esta questão.

"Uma matéria como as outras, que contribui no aprendizado, no raciocínio (...)" (P/R7).

"(...) contribui preparando (o aluno) para uma melhor aprendizagem nas demais disciplinas curriculares" (P/R16).

"Para mim a Educação física é muito bom para o desenvolvimento das crianças principalmente os que são tímidos e mais lentos no aprendizado. A Educação física para mim é isso. A Educação física pode desenvolver a mente das crianças (...)" (P/R19).

"Para mim a Educação Física Escolar é uma atividade que deve oferecer condições de desenvolver o comportamento motor, tendo em vista a diversidade de movimentos, facilitando assim o desenvolvimento do aluno na aprendizagem de outras matérias" (P/R20).

Jean Piaget, segundo Tani e col (1988), foi o principal responsável por estudos a cerca do desenvolvimento cognitivo, "cujo trabalho sobre a compreensão da inteligência e seu desenvolvimento se estendeu desde a década de 20 até os anos 70" (p.99).

“Dentro do modelo piagetiano, tornou-se clara a importância dos movimentos na formação da inteligência. E de lá para cá, vários autores têm se preocupado em mostrar o movimento como um meio para o desenvolvimento cognitivo” (TANI e col, 1988, p.99).

Para Freire (1989), da ação motora pode-se abstrair um primeiro material de reflexão, pois através de atividades físicas pode ser exigido dos alunos o raciocínio lógico como coordenação espacial e temporal, por exemplo, mas pensar não significa reproduzir mentalmente uma ação motora, ou seja, pensar não é copiar a realidade corporal, e sim buscar solucionar os problemas presentes nela.

Desta forma cabe à Educação Física oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, para que estes possam solucionar os problemas com os seus instrumentos existentes (mental e motor), e assim dar significado ou mesmo ressignificar suas ações para que haja um aprendizado contextualizado e por isso mais significativo em todo o processo educacional.

Segundo Tani e col (1988),

Do domínio afetivo-social fazem parte os sentimentos e emoções. Evidências apresentadas por psicólogos sociais mostram que comportamentos afetivos são basicamente adquiridos pelo processo de aprendizagem. (...) Os comportamentos do domínio afetivo-social são muito envolvidos numa situação real de ensino-aprendizagem, visto que aspectos como motivação, interesse, responsabilidade, cooperação e respeito ao próximo estão sempre presentes e devem ser trabalhados adequadamente (p.5).

Indo ao encontro do que os pais/responsáveis esperam da Educação Física escolar como podemos ver a seguir:

"Além da saúde ajuda o aluno trabalhar em equipe" (P/R4).

"É uma atividade física leve, que ajuda a criança se relacionar com os amigos, respeitar, competir e aprender que hora ganhamos e hora perdemos (...)" (P/R10).

"Criança que pratica qualquer atividade esportiva, mesmo que sejam algumas aulas de Ed. Física na escola, desenvolve com maior facilidade a convivência com os colegas (...)" (P/R20).

"É uma matéria importante pois, além da contribuição educacional (...), há a contribuição social no desenvolvimento do companheirismo, amizade, respeito e espírito de equipe" (P/R21).

"O esporte e a atividade física, auxiliam (...) o trabalho em grupo, além de trabalhar com a parte emocional (agressividade, insegurança e outros)" (P/R33).

Desta forma, a Educação Física escolar, pode e deve trabalhar para que tais objetivos sejam realmente atingidos, pois, segundo os PCNs, aprender a movimentar-se, sendo o movimento o objeto da Educação Física, implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, vários procedimentos cognitivos e afetivo-sociais que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área da Educação Física (BRASIL, 1997b).

A visão dos pais/responsáveis expressa nas citações acima vão, mesmo que sutilmente, ao encontro de Freire (1989) em relação à socialização dos alunos na escola. "Mantê-los imobilizados em carteiras, submetendo-os a um conjunto complexo (...) de regras, além de impor tarefas de realização individual, não são os ingredientes mais adequados para uma socialização eficiente" (p.162).

A nosso ver, para os sujeitos da pesquisa, a Educação Física contribui para essa socialização, já que é o componente curricular que pode proporcionar liberdade para que os alunos se relacionem, principalmente por meio dos esportes e jogos cooperativos.

Nos jogos, ao interagirem com os adversários, os alunos podem desenvolver o respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta. Confrontar-se com o resultado de um jogo e com a presença de um árbitro permitem a vivência e o desenvolvimento da capacidade de julgamento de justiça (e de injustiça). Principalmente nos jogos, em que é fundamental que se trabalhe em equipe, a solidariedade pode ser exercida e valorizada (BRASIL, 1997b, p.25).

A Educação Física permite o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõem desenvolver como produtos sócio-culturais (BRASIL, 1997b).

Assim, a Educação Física escolar

(...) constitui-se um valioso instrumento de relacionamento social, pois, ao jogar, lutar, dançar ou fazer ginástica, o aluno pode revelar intenções, expressar sentimentos, construir estratégias e criar códigos de comunicação (...) além disso, pelo fato de constituírem momentos de interação social bastante significativos, as questões de sociabilidade constituem motivação suficiente para que o interesse pela atividade seja mantido (BRASIL, 1997b, p.51-53).

Certamente a Educação Física pode e deve, através dos seus conteúdos, disseminar condutas positivas no âmbito afetivo-social. Mas não podemos esperar que "(...) a ocorrência de um fenômeno leve necessariamente a outro, pois muitas interferências podem acontecer nesse processo" (FREIRE, 1989, p.163).

Após discutida as categorias que representam a percepção dos pais/responsáveis em relação as funções da Educação Física escolar, trataremos a seguir a categoria que expressa segundo o entendimento dos mesmos, as mudanças que se fazem necessárias ao bom desenvolvimento do referido componente curricular.

4.3- Educação Física como componente curricular que necessita mudanças

A partir da leitura dos questionários respondidos pelos pais/responsáveis deste trabalho, foi possível perceber que na opinião dos mesmos a Educação Física é um componente curricular que carece mudanças no sentido de melhorar a preparação e motivação dos professores, melhorar a infra-estrutura e os materiais para o trabalho profissional e a diversidade de conteúdos por eles ministrados. Como explicitado abaixo:

“Melhor preparação dos professores de Educação Física, hoje é feito com muito desleixo, não fazem reciclagem, tornando às vezes uma atividade até monótona” (P/R7).

“Deveria ter mais jogos, e mais alongamentos para exercitar o corpo do aluno” (P/R11).

“O estado deveria preocupar-se mais com a educação física prática (...) incentivado os alunos a buscarem a sua prática além das quadras escolares” (P/R16).

“(…) maior vigor dos professores” (P/R17).

“Mais investimentos em infra-estrutura, equipamentos e qualificação dos professores (...)” (P/R21).

“(…) que a cada semana tivesse um tipo diferente de esporte (...) Isso ajudaria o aluno a se identificar com qual esporte gosta mais” (P/R22).

“Professores bem formados, amigo e confiante mas sem perder a autoridade (...) e finalmente salário decente e respeito aos profissionais que cuidam dos nossos filhos” (P/R24).

“Quadras cobertas, para não ter desculpas de não ter essa aula (sol, chuva ou frio) (...)” (P/R28).

Desta forma, podemos perceber que para os pais/responsáveis participantes deste trabalho, a Educação Física escolar deve proporcionar a vivência de variados conteúdos, salientando os esportes, para que os alunos possam ao longo do processo educativo se identificar e talvez até continuar praticando tais conteúdos além dos limites das escolas.

Segundo os PCNs, o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física estão relacionados ao projeto pedagógico de cada escola e a especificidade de cada grupo, mas devem ser contemplados para que todos os alunos tenham conhecimento de toda sua gama (esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas). Além disso, devem ser desenvolvidos de forma que todos os alunos sejam incluídos e as diferenças individuais resultem em oportunidades para troca e enriquecimento do próprio trabalho (BRASIL, 1997b).

De acordo com Freire (1989), as diversas e problemáticas situações que acontecem nas escolas e especialmente nas aulas de Educação Física, necessitam de profissionais preparados adequadamente e bem remunerados, que não precisassem ministrar muitas aulas por dia, para que desta forma tivessem tempo suficiente para estudar. Pois indo ao encontro do que esperam os pais quando se referem à reciclagem dos profissionais, “professor é profissão de quem estuda” (p.172).

A questão da afetividade também está presente nos ideais dos pais/responsáveis que responderam os questionários, onde afirmam que o professor de

Educação Física deve cativar, ser amigo e confidente dos seus alunos, possivelmente por entenderem que há maior aproximação deste profissional com os alunos do que os professores dos demais componentes curriculares.

Para Freire (1989),

A afetividade do educador é colocada em evidência, mais que nunca, quando da realização de atividades de Educação Física. Lidar com corpos em movimento não é o mesmo que fazê-lo quando são obrigados a permanecer imóveis, olhares fixos no quadro-negro ou cabeças baixas sobre os cadernos (p.170).

Por tanto, além de formação adequada, o professor de Educação Física deve estar pronto para relacionar-se com seus alunos de forma ética, digna e sem preconceitos, a fim de poder solucionar os problemas diversos apresentados em sua rotina escolar. Muitas vezes os alunos levam para a escola seus problemas de cunho afetivo e sem poder solucioná-los ou mesmo desabafá-los, tornam-se possivelmente, entraves de todo processo educativo.

“É preciso mais que um conhecimento metódico de técnicas de dar aulas para formar um educador, seja em sala de aula seja no pátio de Educação Física. Uma relação educativa pressupõe o conhecimento de sentimentos próprios e alheios” (FREIRE, 1989, p.171).

Quanto aos problemas enfrentados referentes à infra-estrutura, citados especificamente pelos pais/responsáveis participantes deste trabalho, ainda estão longe de serem resolvidos, pois a escola a qual se referem, de acordo com a professora de Educação Física, é patrimônio tombado e desta forma, a quadra de esportes não pode receber cobertura, ficando os alunos e professores de Educação Física passando por situações desagradáveis de frio, calor intenso e chuva. Quando tais fenômenos climáticos acontecem os alunos ficam privados de participarem das aulas.

Podemos perceber a partir de tais fatos que a Educação Física, aparentemente, ocupa uma posição marginal na escola, já que nenhuma providência é tomada. Tratando-se de um patrimônio tombado as aulas deveriam ser transferidas para um local adequado, que garantisse a segurança dos profissionais e alunos e acima de tudo o direito segundo a Constituição Federal (BRASIL,1988), de aprender e ensinar.

Além disso a educação deve ter de acordo com o artigo 206, capítulo VII, garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988), e por isso entendemos, além de bons professores, condições adequadas de espaço e materiais. Por tanto, é de fundamental importância que os professores de Educação Física conheçam seus direitos e deveres, e

baseando-se na Constituição Federal os defenda, de forma a garantir uma Educação Física de qualidade para seus alunos.

Embora a precária infra-estrutura das escolas ainda esteja distante do modelo idealizado pelos pais/responsáveis, alunos e profissionais, esta não deve ser justificativa para que os professores deixem de desenvolver seu trabalho, devendo para tanto, utilizar estratégias de ensino cabíveis a cada situação, a fim de proporcionar aos alunos a vivência dos diversos conteúdos da Educação Física, que não devem ser restritos às quadras de esportes e que tenham como finalidade o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social integrados para que haja a formação de indivíduos íntegros, dinâmicos e participativos dentro da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa pudemos perceber como a Educação Física é concebida pelos pais/responsáveis por alunos da sexta série do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de São Carlos/SP.

A Educação Física escolar para esses pais/responsáveis é um componente curricular que se caracteriza como um conjunto de atividades físicas e esportivas com a finalidade de desenvolver habilidades, descobrir novos talentos, disciplinar os alunos e contribuir na formação cognitiva e afetivo-social dos mesmos.

Além disso, a partir dos questionários, percebemos que para os participantes deste trabalho, a Educação Física escolar necessita de mudanças para que os alunos possam desfrutar de um ensino de qualidade desenvolvido por este componente curricular.

Para os sujeitos da pesquisa se faz necessária a maior variedade de conteúdos ministrados para que todos os alunos possam ter a possibilidade de vivenciar e posteriormente se aprofundar nos que mais se identificarem. Também sinalizam que é fundamental a melhoria da infra-estrutura e materiais para que estas não sejam barreiras para a prática profissional, assim como melhor preparação, valorização e motivação dos professores, para que desenvolvam o trabalho educativo de forma adequada e coerente com as necessidades e expectativas dos educandos.

É possível que essa visão seja compartilhada também por outros pais/responsáveis de alunos da educação básica brasileira, já que foi possível perceber que as percepções são provavelmente frutos da formação que tiveram enquanto estudantes e também devido ao próprio retorno que os alunos dão a eles em relação a Educação Física que é oferecida atualmente na escola.

Fica evidenciado que para os pais/responsáveis que participaram deste trabalho, a Educação Física escolar tem fundamental importância no processo educativo dos alunos, e de acordo com Freire (1989) eles provavelmente têm razão, pois, "(...) dificilmente a sala de aula poderia proporcionar uma aprendizagem com prazer como fariam os brinquedos e jogos. O que se aprende com prazer fica melhor aprendido" (p.171).

Entendemos que a citação acima não exclui o trabalho em sala de aula, desde que seja desenvolvido adequadamente e que sejam adotadas estratégias que proporcionem motivação e prazer ao educando. Assim, a Educação Física pode e deve trabalhar em sala de aula, como forma de variar seus conteúdos e também como alternativa de desenvolvê-los em outros espaços.

Cabe a nós, enquanto professores de Educação Física escolar, proporcionar aos alunos vivências capazes de desenvolver não apenas as aptidões motoras, mas também socio-afetivas e intelectuais, além de garantir a partir delas a construção de uma consciência rica em valores e atitudes saudáveis para serem exercidas durante toda a vida.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir positivamente para a área e para os professores de Educação Física, podendo ser um instrumento que possibilite a reflexão sobre a atuação profissional e as expectativas da sociedade, a ponto de proporcionar uma educação mais significativa aos alunos.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991. 182 p.
- _____. **Janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papirus, 1998. 159 p.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, MEC, 1996.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997a. (Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental).
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997b. (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental).
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3.^a ed. Campinas: Papirus, 1993. 225 p.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1998. 104 p.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (coord.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 293 p.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. Campinas: Scipione, 1989. 224 p.

FUJIKURA, Ana Lúcia Carvalho. **Escalada rumo à educação de qualidade**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur8/qualidad.htm> >. Acesso em: 05 Jun 2007.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (ORG.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 67-80p.

GUEDES, Dartagnan P. Fundamentos e princípios pedagógicos da educação física: uma perspectiva no campo da educação para a saúde. In: DARIDO, Suraya C.; MAITINO, Edison M.(Org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação**. São Paulo: Unesp/Pró-Reitoria de Graduação, 2004. 33-42 p.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994. 152 p.

LOVISOLO, Hugo. **Educação física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. 152 p.

MICROEDUCAÇÃO<<http://www.microeducacao.pro.br/Concurso/TextosHtml/InstrucoesSEConcEdFisica2005.htm>>. Acesso em 31 Maio 2007.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999. 61-93 p.

SOARES, Carmem L. e col. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

TANI, Go e col. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988. 150 p.

INTERAÇÃO, SABERES DOCENTES E REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTRUINDO UM GRUPO DE ESTUDOS

Denise Aparecida Corrêa (SEE/SP; CEUCLAR – Batatais e GESPDEF)

Fernando Donizete Alves (DEFMH/UFSCar e GESPDEF)

Glauco Nunes Souto Ramos (DEFMH/UFSCar e GESPDEF)

Osmar de Souza Junior (DEFMH/UFSCar e GESPDEF)

Lílian Aparecida Ferreira (DEF/UNESP Bauru e GESPDEF)

RESUMO

O artigo em questão tem como objetivo defender uma dinâmica de aprendizagem coletiva compartilhada (na relação entre professores, futuros-professores e pesquisadores) que valorize a interação, os saberes docentes e a reflexão, buscando fortalecer as idéias para a construção de um grupo de estudos na área de formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Física. Para tanto, parte de uma pesquisa teórico conceitual de natureza interpretativa. Configura um contexto teórico-metodológico articulado à criação e ao desenvolvimento de um grupo de estudos que busca congrega professores da escola e da universidade, futuros-professores e pesquisadores, dando origem ao Grupo de Estudos dos Saberes e Práticas Docentes em Educação Física (GESPDEF).

Palavras-chave: Saberes docentes, Reflexão coletiva, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O trabalho interativo pode ser um rico meio para favorecer o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, do futuro-professor e do pesquisador, introduzindo-os em uma dinâmica viva de intensas trocas e aprendizagens.

Silva (2002) reforça a necessidade do trabalho interativo, quando defende que

A construção da identidade [...], está vinculada às vivências grupais, às relações sociais e, portanto, a processos caracterizados por tensões e equilíbrios. Assim, o professor como pessoa e como profissional, engajado com seus pares no trabalho coletivo, só pode ser compreendido como pessoa em processo de construção, que depende das relações interpessoais. A construção da identidade do professor é, portanto, uma história de relações com outros, constituída pelas interações face a face e por relações interpessoais mais amplas (p.79).

Conforme destacam Doise e Mugny (citados por ALMEIDA, 1994) os adeptos da perspectiva sócio-interacionista acreditam que “[...] as desorganizações produzidas socialmente, são, por vezes, necessárias para gerar novas regulações sócio-afetivas ou sócio-cognitivas.” (p.21).

Almeida (1994) salienta que os avanços cognitivos obtidos através das interações sociais ocorrem envolvendo duas perspectivas. A primeira delas é quando os indivíduos interagem por meio de pontos de vista distintos. A outra se dá por meio de “regulações recíprocas”, ou seja, opiniões convergentes. Para a autora (1994)

[...] a partir da interação com pessoas mais experientes, seja um adulto ou um parceiro mais desenvolvido, a criança (e nesse caso também o adulto) torna-se capaz de participar da resolução de problemas que por si só não poderia fazê-lo. Esse processo permite que a criança (ou o adulto) internalize as habilidades que a tornarão apta a resolver independentemente aquele problema ou problemas de natureza similar (p.26).

Na Educação Física, autores como Ramos (2002) vêm defendendo esta perspectiva interativa com o intuito de aproximar o conhecimento produzido na universidade aos saberes construídos no cotidiano da prática profissional. Estudo realizado por Ferreira (2008), envolvendo professores de Educação Física atuantes na educação básica, graduandos do curso de licenciatura em Educação Física e o pesquisador numa dinâmica de interação coletiva (reuniões, debates, planejamentos, avaliações e novas ações) constatou que:

Entremeio a avanços e dilemas ainda existentes, o trabalho interativo se mostrou como um rico meio para favorecer o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e dos licenciandos, revelando inúmeras aprendizagens. Os participantes construíram uma dinâmica baseada no apoio mútuo, nos diálogos e nas relações sociais, rompendo o tradicional isolamento da escola que, certamente, constitui-se como um dos principais obstáculos para a melhoria da atuação docente (p.38).

Com tais indicações, os processos interativos são ampliados para além das relações exclusivas entre os pares, ou seja, indivíduos com a mesma faixa etária ou com o pertencimento a uma mesma classe profissional (professor, futuro-professor, pesquisador), destacando também as possibilidades de construção do conhecimento que advêm das interações entre relações assimétricas.

Além desse aspecto relacional, a interação social se mostra como um momento de desenvolvimento das estruturas prévias dos indivíduos que interagem. Há com isso, uma grande possibilidade de que os envolvidos nesse processo interativo saiam do mesmo de uma

maneira diferente da qual entraram, o que nos aponta para as eventuais mudanças que essas trocas interativas podem desencadear.

Em defesa desta dinâmica interativa entre os professores, futuros-professores e pesquisadores busca-se valorizar as trocas entre os sujeitos, entendendo que todos têm elementos a ensinar e questões a aprender, uma vez que o saber docente constitui-se por várias fontes compondo um mosaico que expressa como o sujeito está sendo na sua relação com o mundo.

Considerar a interação dos saberes dos sujeitos uns com os outros como um valioso espaço de aprendizagem coloca em destaque a reflexão, mas não somente uma reflexão conceitual ou ancorada na racionalidade lógica. Trata-se de reconhecer a reflexão como algo assentado numa dinâmica semiológica. Nas palavras de Zabalza (1994)

Não é uma racionalidade lógica (que implicaria coerência e linearidade entre pensamento e ação, sendo aquele anterior a esta, [...]), mas sim uma racionalidade semiológica (o que implica conexões de significação e intencionalidade, de perspectiva) (p.32).

Tendo em conta tais apontamentos, o artigo em questão tem como objetivo defender uma dinâmica de aprendizagem coletiva compartilhada (na relação entre professores, futuros-professores e pesquisadores) que valorize a interação, os saberes docentes e a reflexão, buscando fortalecer as idéias para a construção de um grupo de estudos na área de formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Física. Para tanto, parte de uma pesquisa teórico conceitual de natureza interpretativa.

SABERES DOCENTES E REFLEXÃO

As pesquisas sobre os saberes docentes começam a se destacar a partir da década de 1980, tendo em conta que o conhecimento dos professores “[...] transformou-se num objeto de investimentos multi e transdisciplinares, bem como, numa luta simbólica de poder entre diversas correntes e disciplinas, que tentam impor seus modelos teóricos e suas metodologias.” (BORGES; TARDIF, 2001, p.12-13).

Nos Estados Unidos, entre as décadas de 1980 e 1990, surge o movimento de profissionalização do ensino. Esse movimento faz um apelo para que seja constituído um

repertório de conhecimentos profissionais para o ensino. Conhecimentos estes validados pela pesquisa e capazes de garantir a eficácia da ação docente. Conforme Holmes Group (citado por BORGES; TARDIF, 2001): “[...] o professor deve possuir saberes expertos eficientes que lhe permita com toda a consciência organizar as condições ideais de aprendizagem para os alunos.” (p.13).

Nacionalmente, as reformas no ensino brasileiro, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes para a formação dos profissionais da educação básica, têm se pautado por essas idéias internacionais, enfatizando a questão dos saberes e da competência docente.

No Brasil, na década de 1990 a 2000, raras eram as pesquisas que privilegiavam os saberes e as competências docentes no âmbito do ensino e da formação de professores. Os pesquisadores nacionais estavam preocupados com outros enfoques. Hoje, porém, pode-se dizer que há um aumento de pesquisas preocupadas com a temática em questão. Essa afirmação, de acordo com Borges e Tardif (2001), tem como base uma análise dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED).

Neste sentido, busca-se compreender a profissão e os processos de profissionalização docentes sob a ótica dos sujeitos envolvidos nela. Tais estudos superam pesquisas que anteriormente eram realizadas com o enfoque na personalidade do professor, nos métodos empregados no desempenho do professor medido através do rendimento dos alunos.

Os objetivos e princípios comuns dos contextos internacional e brasileiro destacam:

- o ensino como uma atividade profissional;
- os professores como “práticos reflexivos”;
- a prática profissional como um lugar da formação e produção de saberes pelos professores;
- tornar a formação profissional mais sólida, com intervenção principalmente na formação universitária;
- instaurar normas de acesso à profissão, e
- estabelecer relações entre a universidade (formação de professores) e as escolas.

Desta maneira, as pesquisas sobre o pensamento do professor ganham um importante destaque nesse tipo de análise, na medida em que buscam compreender como os professores geram conhecimentos e quais tipos de conhecimentos eles adquirem (MARCELO-GARCIA, 1998).

Tais conhecimentos ou saberes docentes possuem diversas fontes e matrizes. De acordo com Pimenta (1998), alguns saberes são construídos nos bancos escolares. As referências dessa construção são os docentes com os quais o aluno tem contato desde o seu primeiro dia na escola.

Outros saberes também podem ser identificados na perspectiva que vê o professor como uma pessoa, ou seja, os acontecimentos cotidianos que constroem a história de vida também compõem esse sujeito professor e, por isso, são elementos que constituem seus saberes enquanto profissional.

Tardif e Raymond (2000) sinalizam de maneira mais específica a questão dos saberes docentes, vendo-a a partir de uma epistemologia da prática que diz respeito aos saberes realmente utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano.

Os autores defendem um sentido amplo para a noção de saber, significando-o como “o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar” (Ibid., p.212), o que engloba, portanto, “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (Ibid., p.212).

Para Fiorentine e cols. (1998) conhecimento e saber são elementos distintos,

[...] ‘conhecimento’ aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; ‘o saber’, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas e formais de validação (p.312).

Tardif e Gauthier (2001) em busca de superar o que eles denominaram de banalização do conceito de saber – onde tudo passa a ser saber – fazem uma análise crítica dessa perspectiva com o intento de propor elementos para um “reenquadramento conceitual da concepção do saber” (p.191).

Para os autores existe uma base de saberes da docência que não é atemporal e nem tampouco universal “os saberes do professor dependem estreitamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce o seu ofício, e mais concretamente, das condições que estruturam seu próprio trabalho em um lugar social dado.” (Ibid., p.205).

E afirmam ainda que “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são as fontes de seus julgamentos, escolhas e decisões.” (Ibid., p.208).

Com tais considerações, os autores colocam o saber em um lugar concreto de existência e de sentido e como algo que não está dado, mas que se constrói sob os efeitos das contingências que demarcam a realidade da tarefa docente.

Nesse reenquadramento conceitual, Tardif e Gauthier (2001) propõem que o saber seja entendido a partir de uma razão prática e muito mais relacionado à argumentação e ao julgamento que à cognição e à informação, ou seja, “o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc.” (p.199).

Borges (1998) ao analisar a construção do saber de dois professores de Educação Física atuantes em escolas, identificou que muitos dos saberes que formaram (e continuam formando) esses docentes foram/são adquiridos ao longo de suas trajetórias profissionais por meio das interações vivenciadas no ambiente escolar. Para a autora:

Trata-se de prescrições e regras, como por exemplo, programas de disciplinas estipulados pela própria escola, que os professores devem respeitar. Trata-se de normas, de hierarquias em diferentes graus, que determinam as relações que os professores estabelecem e o nível de autonomia que possuem no exercício de sua prática pedagógica (p.110).

Em um dos sujeitos da pesquisa de Borges (1998) ficou constatada a influência da trajetória esportiva, vivenciada antes do ingresso na faculdade, na sua prática pedagógica, bem como, os elementos de base esportiva e biomédica que marcaram sua formação universitária. O ensino é marcado por fundamentos técnicos e táticos, para somente depois se realizar o jogo. Há também uma grande dificuldade em se trabalhar com meninos e meninas juntos nas aulas. O outro sujeito pesquisado, apesar de não ter uma experiência esportiva anterior ao ingresso no seu curso superior, também incorporou a lógica esportiva ao longo de sua formação universitária. Seu ensino não segue uma estruturada seqüenciada e interligada e as aulas têm um caráter mais lúdico, ou seja, os alunos ficam jogando e vez ou outra o professor chama a atenção para algum aspecto técnico ou tático. Esse sujeito também demonstra muita dificuldade no trabalho com turmas mistas. Esses são, destacadamente,

elementos que nos auxiliam na identificação dos saberes docentes e das aprendizagens que informam/formam suas ações, nos permitindo compreender que:

Tanto no que diz respeito aos saberes da prática quanto aos saberes da formação, constatou-se que os professores pareciam viver em dois campos de saber que influenciavam suas práticas: a educação física e o desporto. Na prática dos dois professores observou-se que, efetivamente, o desporto era dominante. Tanto Rogério como João centravam seus trabalhos no desenvolvimento de diferentes modalidades esportivas. [...] A formação de equipes parecia ser, tanto para Rogério como para João, a possibilidade de realização profissional. A não-realização desse projeto parecia acarretar uma perda de identidade profissional, uma ausência de sentido e significado quanto ao papel do professor de educação física dentro da escola (Ibid., p.168).

Apesar de conceber esses saberes como elementos que se revelam na prática docente, a construção da trajetória profissional pode se voltar para a cristalização ou para a transformação dos mesmos.

Como escreve Pérez-Gómez (1995),

Quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Dessa forma, o seu conhecimento prático vai se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida (p.105-106).

Assim, a reflexão sobre a ação pedagógica é um elemento fundamental para que os saberes do professor, de fato, sejam construídos de forma dinâmica e analítica, revertendo, para o docente, participação ativa na condução do seu processo formativo, bem como, melhorias em sua atuação profissional. Muito embora, em concordância com Chakur (1995),

[...] não desejamos dar à prática docente (a pedagógica em especial) o caráter exclusivo de novidade. Ao contrário, no mais das vezes, as situações que se apresentam mostram-se repetitivas e rotineiras e a atuação do professor não vai além de condutas estereotipadas e quase automáticas. Mas há que descrevê-las e interpretá-las, de todo modo (p.81).

De acordo com Valli (citada por MIZUKAMI e cols., 2002) a reflexão não deve ser realizada somente com o objetivo de conscientizar os professores de suas ações. Nas palavras das autoras, “uma orientação reflexiva para a formação de professores deveria contemplar claramente o conteúdo, os processos e as atitudes valoradas na prática reflexiva” (p.59).

Referimo-nos, portanto, em concordância com as autoras citadas, à reflexão como orientação conceitual, ou seja, uma reflexão que envolva conteúdos concretos e abarque, por exemplo, saberes acadêmicos e pessoais.

Esse universo reflexivo não deve desprezar elementos comportamentais e técnicos advindos da racionalidade técnica, mas utilizá-los como complementos da aprendizagem da docência em busca de níveis mais elaborados, críticos e autônomos.

ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO

Defender que o professor reflita sobre suas ações é muito importante, contudo, é também muito relevante que ele se conscientize da autonomia que possui e que seja valorizado tanto pela universidade quanto pelos órgãos competentes que estabelecem e definem as políticas públicas no âmbito da educação.

Embora seja necessário irmos além do modelo da racionalidade técnica na formação docente, de nada adianta possuir uma autonomia reflexiva somente nos interiores das salas de aula. O professor precisa ser visto como um agente participativo que necessita ser respeitado e ouvido em todas as discussões sobre educação.

Isso quer dizer que essa vertente reflexiva não pode ter um fim em si mesma, ela necessita problematizar, inclusive, os limites da escola ao se propor um trabalho dessa natureza. Por exemplo, a carga horária excessiva do trabalho docente (que com isso fica impossibilitado de refletir e elaborar mudanças para todas as suas aulas – ministradas geralmente para mais de 15 turmas de alunos distintas – ao longo de 40 horas aulas semanais) deve fazer parte desse contexto de análise e constituir um dos elementos fundamentais para uma proposta reflexiva.

Além disso, como escreve Zeichner (1993), as práticas reflexivas não podem ficar restritas somente ao universo técnico do trabalho do docente na sala de aula, ou seja, além de buscar melhores estratégias didáticas para que o aluno aprenda sobre conceitos e procedimentos, é fundamental que o professor também esteja atento às questões éticas, valorativas e das atitudes. Temas como pluralidade, multiculturalismo e diversidade devem

fazer parte desse cotidiano do professor e desencadear reflexões variadas entre os alunos e ele próprio.

Vale ressaltar que a escola e os próprios alunos são atores ativos de todo esse sistema, o que sugere um olhar mais aprofundado para a compreensão dessa tendência reflexiva na formação docente.

De acordo com a pesquisa de Oliveira (2000) os discentes apresentam visões de aprendizagem bastante distintas das dos professores. Ao longo das aulas, vários sentimentos são mobilizados e diferentes interesses absorvem a atenção dos estudantes, contudo, a grande maioria desses outros intercâmbios e formas de interação passa despercebida pelos professores.

Para Perrenoud (1995) a escola é uma organização com vida e trabalho semelhantes a muitos outros; nela as crianças e os adolescentes têm um meio de vida social tão rico, complexo e ativo, como a maior parte dos meios profissionais. Porém, por serem vistos como adultos em miniatura, as paixões e os jogos desses alunos nem sempre são consideradas como elementos significativos para o processo de ensino e aprendizagem. Nos escritos do autor,

[...] se o professor não consegue sempre mobilizar a atenção e as energias, se as atividades que propõe não são sempre tão significativas como desejaria, não é porque as crianças e os adolescentes sejam apáticos e não se interessem por nada. É porque eles têm outros desafios, outros projetos, que os mobilizam muito mais e que lhes parecem bem mais significativos que a ficha de matemática ou a composição que lhes é proposta (Ibid., p.30).

Além da questão discente, a escola também precisa ser vista como algo móvel e em constante construção pelo professor. As mudanças pedagógicas não podem ficar restritas somente à sala de aula deste ou daquele professor. Como lembra Monteiro (2001), os saberes da experiência não são só subjetivos, pois, ao se confrontarem com seus pares, muitos se estabelecem objetivamente.

Além disso, o saber escolar precisa ser entendido como aquele que envolve o currículo real, o currículo oculto, a história do surgimento e manutenção das matérias de ensino e a forma como o professor transforma o saber sábio em saber ensinado. Enfim, a produção e a recepção do saber escolar estão diretamente relacionadas com a forma pela qual o professor constrói os seus saberes.

Neste sentido, o processo reflexivo deve fazer parte de toda a esfera escolar, ampliando as discussões sobre as políticas públicas, a participação dos pais dos alunos, o envolvimento da comunidade próxima à escola. Há que se considerar, por exemplo, que as políticas públicas estabelecidas estão sempre na dependência da interpretação docente e do coletivo da escola.

Afora todos esses indicativos, ainda se faz presente na tradição da cultura docente a idéia do simples executor, do técnico por excelência, e é nesse âmbito que as interferências devem se dar, tanto nos processos de formação inicial quanto nos de formação continuada. Logo, a universidade precisa se enxergar e ser vista como um espaço de parceria para esta construção coletiva e não como o *locus* único e exclusivo da produção do conhecimento.

Por conta dessa releitura tanto da escola, dos professores que nela atuam quanto da universidade e seus docentes, têm surgido no cenário metodológico das pesquisas em educação interessantes estratégias de reflexão.

Tais investigações usam como referência a pesquisa colaborativa, em parceria ou ainda da formação em serviço. De acordo com Clarck e cols. (citados por MIZUKAMI e REALI, 2002) a colaboração é concebida “como diálogo, implicando professores e pesquisadores engajados em conversação e trocas sobre desenvolvimento profissional” (p.127).

As idéias principais desse tipo de pesquisa são:

- a) o entendimento da docência como uma profissão que se constrói ao longo do exercício profissional;
- b) o professor como um sujeito autônomo na construção de saberes;
- c) a própria escola como um espaço de formação do docente;
- d) a superação da separação entre atividade de ensino e pesquisa.

Esses itens atribuem um novo olhar para a prática profissional docente, valorizando-a. Tardif (2000) assim se manifesta:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que

desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (p.11).

Porém, é preciso cuidado com o superprestígio dado à prática para não cairmos no espontaneísmo. Vale lembrar que a busca por uma constituição dos saberes essenciais à profissão de professor necessita de conhecimentos validados pela pesquisa e capazes de garantir a eficácia da ação docente.

Isso, contudo, não deve ser um aspecto de demérito nem para a escola e nem para a universidade. É preciso entender que ambas possuem uma contribuição ímpar nesse processo. Alguns autores como Queiros (2001), Monteiro (2001), Therrien e Loiola (2001) apontam que ao invés de se buscar caracterizações para a pesquisa escolar e a pesquisa da universidade (o que, de certa forma, geraria um outro dualismo), é preciso consolidar alianças produtivas ao invés de campos de batalha.

Algumas estratégias metodológicas que têm se constituído com tal perspectiva utilizam a **história de vida** do docente, **casos de ensino** e os **diários de aula** como suportes tanto formativo como investigativo.

A **história de vida** traz a tona os elementos pessoais que constituem e influenciam a ação docente. Para Goodson (1992),

[...] segundo a minha experiência, quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre as suas próprias histórias de vida. Isto pode ser tomado como prova razoável de que os próprios professores consideram estes problemas de maior relevância (p.70 – grifo do autor).

Desta forma, a pessoa professor ganha uma grande importância. A vida passa a ser vista como uma construção da ação docente. Tal referência pode nos auxiliar na compreensão de inúmeras indagações acerca da profissão de professor que não se limitam somente aos impessoais processos de ensino e aprendizagem. Conforme explicita Nóvoa (1995),

A resposta à questão, Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula? Obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as

aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional (p.16 – grifos do autor).

Os **casos de ensino** são relatos ou eventos específicos, documentados e descritos com bastante riqueza, e na verdade, o que os faz um caso de ensino é o conhecimento que eles representam (SHULMAN citado por MIZUKAMI, 2002).

Desta forma, o caso de ensino pode ser um elemento frutífero para a organização do processo reflexivo do docente ou futuro docente.

Para Shulman (citado por MIZUKAMI, 2002) os casos de ensino apresentam as seguintes características,

[...] o enredo de cada caso deve ser desenvolvido em torno de um plano, uma intervenção não completa que possibilite que surpresas interrompam os cenários esperados criam situações nas quais o professor passe a reexaminar, replanejar, revisar ou refletir sobre seus planos originais, modificando-os de alguma forma. A essência do caso reside no problema, na surpresa ou na falha. E é precisamente por isso que é considerado educativo. Requer análise, atribuição de significado e exige respostas – quer improvisadas, quer deliberadas – aos problemas (s/p.).

As contribuições dos casos de ensino se concentram nas possibilidades do professor – do futuro professor e de outros agentes do universo escolar – relacionar teoria e prática, manifestar e se conscientizar dos seus valores e crenças, refletir sobre as máximas educacionais, efetuar tomada de decisão onde a matéria e a situação podem ser consideradas, colocar à mostra os *insights* e as concepções errôneas.

Os **diários de aula**, segundo Zabalza (1994), apresentam o sentido de “[...] se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores [...], aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria atuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara” (p.91).

Portanto, os diários revelam as manifestações profissionais e pessoais do docente. Sua lógica se concentra nas possibilidades investigativas, quando se pretende compreender como o professor pensa e elabora seu saber; ou formativas, quando o professor, ao narrar a sua experiência, consegue olhá-la mais de perto, analisando e refletindo sobre ela. Desta forma, como salienta Zabalza (1994), um dos pontos mais interessantes e contributivos do diário “é o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua atuação nas aulas” (p.95).

Diante destas estratégias de reflexão é bastante evidente a busca por práticas formativas e investigativas que sejam compatíveis com o paradigma do pensamento docente.

CONSIDERAÇÕES

É dentro deste contexto teórico-metodológico que estamos alicerçando a criação e o desenvolvimento de um grupo de estudos que busca congrega professores da escola e da universidade, futuros-professores e pesquisadores.

Almejamos criar um espaço de discussão, debate, fundamentação e trocas de vivências e experiências que subsidiem a formação e o trabalho docente em Educação Física em uma perspectiva (crítico)colaborativa, onde a valorização e o respeito pelas diferenças entre os diversos sujeitos sejam a tônica. Um espaço onde um ator e seu trabalho não sejam melhores ou superiores do que o outro, mas que sejam ouvidos, respeitados e valorizados. Com tal intento surge, então, o Grupo de Estudos dos Saberes e Práticas Docentes em Educação Física (GESPDEF).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nancy V. F. de **Os modos de pensar do professor**: buscando compreendê-los a partir de contextos interativos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1994.
- BORGES, Cecília M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BORGES, Cecília M. F.; TARDIF, Maurice (orgs.). Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**, n. 74, ano XXII, 2001, p.11-26.
- CHAKUR, Cilene R. de S. L. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5^a. a 8^a. séries. **Caderno CEDES 36**: Educação Continuada. 1a. ed. São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995, p.77-94.
- FERREIRA, Lílían A. Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física. **Revista Motriz**, vol. 14, no. 01, jan./mar. 2008, p.30-40.
- FIORENTINE, Dario *et. al.* Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. C. G. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das letras, 1998, p.307-335.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2^a ed. Porto: Porto Editora, 1992, p.63-78.
- MARCELO-GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, no. 09, 1998, p.51-75.

MIZUKAMI, Maria G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. EdUFSCar/INEP/COMPED, 2002.

MIZUKAMI, Maria G. N.; REALI, Aline M. M. R. (orgs.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. EdUFSCar/INEP/COMPED, 2002.

MONTEIRO, Ana M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, ano XXII, abr., 2001, p.121-142.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Rosa M. M. A. de. **Na escola se aprende de tudo**. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Educa, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Viver e aprender na escola**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Encontro de educação continuada: escola pública estadual na UFSCar/PEC. **Anais**. São Carlos: UFSCar, p.33-44, 1998.

QUEIROZ, Glória R. P. C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. **Educação e Sociedade**, ano XXII, abr., 2001, p.97-119.

RAMOS, Glauco N. S. **Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SILVA, Moacyr da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.79-90.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, Vera M. F. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Santa Tereza: DP&A Editora, 2000a, p. 112-128.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez., 2000, p. 209-224.

TARDIF, Maurice e GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. *et. al.* **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2001, p.185-210.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, ano XXII, abr., 2001, p.143-161.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANÁLISE DO PERFIL LIPÍDICO EM MULHERES OBESAS PRÉ E PÓS MENOPAUSAIS SUBMETIDAS A DIFERENTES PROTOCOLOS DE EXERCÍCIO AERÓBIO E ANAERÓBIO

Adriano Cassiavilani (CEF/UFSCar)

Ana Cláudia Garcia de Oliveira Duarte (DEFMH/UFSCar)

Fernanda Oliveira Duarte

Marcela Sene-Fiorese (Unicastelo/Descalvado)

RESUMO

Estudos têm demonstrado a importância da atividade física regular na melhoria da qualidade de vida, principalmente com relação à obesidade, ao avanço da idade, aos sintomas da menopausa e ao controle do perfil lipídico. Assim, o presente projeto de Iniciação Científica teve como objetivo o estudo do comportamento do perfil lipídico e o efeito da atividade física em mulheres pré e pós menopausais submetidas a um programa de intervenção multiprofissional e interdisciplinar (educador físico, nutricionista, psicólogo e fisioterapeuta) em obesidade durante o período de 16 semanas realizando exercícios aeróbios e anaeróbios como estratégias de intervenção em atividades motoras. Foram obtidos resultados muito significantes para o perfil lipídico de todos os grupos como as mulheres Pós Menopausais, que tanto no grupo que treinou em exercícios anaeróbios quanto no grupo que treinou em exercícios aeróbios, apresentaram resultados significantes em Colesterol Total, Triglicérides, HDL e VLDL. Já em mulheres Pré Menopausais, o grupo que treinou em exercício anaeróbio apresentou resultados significantes nas variáveis Glicemia, Colesterol Total, Triglicérides e VLDL. Para o grupo de mulheres que treinou em exercícios aeróbios, foi apresentado resultados significantes para as variáveis Colesterol Total e LDL.

Palavras Chaves: perfil lipídico, mulheres obesas, exercício físico.

INTRODUÇÃO

A obesidade é considerada uma doença integrante do grupo de Doenças Crônicas Não-Transmissíveis (DCNT), as quais são de difícil conceituação, gerando aspectos polêmicos quanto à sua própria denominação, seja como doenças não-infecciosas, doenças crônico-degenerativas ou como doenças crônicas não-transmissíveis, sendo esta última a conceituação atualmente mais utilizada (PINHEIRO; FREITAS; CORSO, 2004).

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a obesidade é reconhecida como uma doença multifatorial e de caráter epidêmico atingindo aproximadamente 400 milhões de adultos, assumindo o papel do principal problema de saúde da sociedade moderna (SABIA; SANTOS; RIBEIRO, 2004). É o 16º fator que contribui para doenças metabólicas e cerca de 1,1 bilhões de adultos e 10% das crianças do mundo estão acima do peso, incluindo 312

milhões de pessoas que já são obesas, o que traz uma redução na expectativa de vida muito grande. O número de mortes por ano atribuído a obesidade é de aproximadamente 30.000 no Reino Unido e de 300.000 nos Estados Unidos (FRANZOSI, 2006).

No Brasil, em 2003, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a obesidade afeta 8,9% dos homens e 13,1% das mulheres adultas. A principal causa de óbitos no Brasil, segundo o Ministério da Saúde, deve-se às doenças cardiovasculares e respiratórias, que poderiam ser reduzidas em cerca de 30% com a prevenção da obesidade. As alterações mais características na função pulmonar, nos indivíduos obesos, é a diminuição da capacidade residual funcional (CRF) e do volume de reserva expiratória (VRE) (RIGATTO et al., 2005).

Fatores exógenos (alimentação, estresse e inatividade física) representam 95% dos casos de obesidade, e os restantes 5% são causados pelos fatores endógenos (genética, endócrinos, psicogênicos, medicamentosos, neurológicos e metabólicos). O diagnóstico da doença é confirmado quando a gordura corporal excede 35% nos homens e 40% nas mulheres (DÂMASO, 2003).

Todos os organismos vivos gastam energia para tentar manter a homeostase celular. O gasto energético diário em humanos pode ser dividido em três partes: a energia consumida em repouso que corresponde a do gasto energético total diário, o efeito térmico dos alimentos e a atividade física. Estudos têm mostrado que com o passar dos anos a taxa metabólica basal tende a diminuir, e esse é um dos fatores determinantes para ocorrência de sobrepeso e obesidade (ANTUNES et al, 2006), pois altera o balanço energético, que é a relação entre a energia ingerida e a gasta.

Neste sentido, os dois aspectos mais apresentados como relacionados a um quadro de balanço energético positivo, isto é, maior ingestão do que gasto têm sido mudanças no consumo alimentar, com aumento do fornecimento de energia pela dieta, e redução da prática de atividade física, configurando o que poderia ser chamado de estilo de vida ocidental contemporâneo. Assim, fica claro o papel dos aspectos sócio-culturais nesta determinação, formando uma rede de fatores, cuja aproximação vai permitir compreender e intervir no atual quadro em evolução (MENDONÇA; ANJOS, 2004)

O acúmulo excessivo de gordura corporal acarreta prejuízos à saúde dos indivíduos, tais como dificuldades respiratórias, problemas dermatológicos e distúrbios do aparelho locomotor, além de hipertensão arterial, diabetes mellitus, resistência à insulina, dislipidemias, doenças cardiovasculares e câncer atingindo um número elevado de pessoas (RIBEIRO et al, 2007). Contudo, o grau de excesso de gordura, sua distribuição corpórea e as

conseqüências para a saúde apresentam variações entre os obesos (PINHEIRO; FREITAS; CORSO, 2004).

Quando esse acúmulo ocorre na região abdominal é considerado um fator mais grave de risco cardiovascular e de distúrbio na homeostase glicose-insulina do que a obesidade generalizada. É associada, também, à hipertensão, dislipidemias, fibrinólise, aceleração da progressão da aterosclerose e fatores psicossociais. A presença concomitante de obesidade centralizada a um ou mais dos distúrbios metabólicos apontados caracterizam a síndrome metabólica (MARTINS; MARINHO, 2003).

Todavia, existem outros fatores que promovem alteração no metabolismo lipídico, dentre eles temos, por exemplo, as modificações hormonais decorrentes da menopausa que é definida como a última menstruação e o climatério como o período de transição entre a fase reprodutiva para a não reprodutiva (OCRESCHI et al., 2003).

Os sintomas associados ao período de climatério já estão bem documentados em outros países e atingem cerca de 60 a 80% das mulheres, sendo que estes podem ocorrer mesmo antes da parada fisiológica dos ciclos menstruais. A transição climatérica é um fenômeno cultural extremamente variável e a complexidade dos fatores hormonais e psicossocioculturais e o próprio envelhecimento biológico produzem uma grande variabilidade de sintomas como também conseqüências para a saúde a longo prazo. Nessas circunstâncias, a menopausa representa um sinal cronológico importante no ciclo da vida e um evento fisiológico a ser considerado sob uma perspectiva médica (OCRESCHI et al., 2003).

Dentre as várias conseqüências causada pela fase pós menopausal, existe a SÍNDROME DOS OVÁRIOS POLICÍSTICOS (SOP), manifestada por obesidade abdominal, resistência insulínica, dislipidemias e aterosclerose. Mulheres com SOP são consideradas como grupo de alto risco para desenvolvimento de intolerância à glicose e diabetes mellitus tipo II, e, especialmente o subgrupo de obesas, também apresenta risco aumentado para outras condições mórbidas, tais como hipertensão arterial e dislipidemia, quando comparado ao grupo de mulheres com ciclos menstruais regulares (BANKOFF; ZYLBERBERG; SCHIAVON, 1998).

A atividade física regular tem sido reconhecida por seus efeitos saudáveis nos praticantes. É possível relacioná-la a alterações positivas para combater ou prevenir o aparecimento de diversas doenças, tais como: doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes, osteoporose, entre outras. Por esta razão, o sedentarismo aparece como fator de risco para estas doenças (DÂMASO, 2003).

Com relação às alterações no perfil lipídico (dislipidemias) o exercício amplia a habilidade do tecido muscular de consumir ácidos graxos e aumenta a atividade da enzima lípase lipoprotéica no músculo, é provável que o exercício físico seja eficiente em melhorar o perfil de lipídios e lipoproteínas também em indivíduos obesos (CIOLAC e GUIMARÃES, 2004).

OBJETIVO

Analisar as alterações no perfil lipídico em mulheres obesas pré e pós-menopausais, sobre o efeito do treinamento aeróbico e anaeróbico em uma pista de atletismo durante 16 semanas e comparar as diferenças entre as fases maturacionais e os tipos de treinamento.

MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto foi realizado durante um período de 16 semanas com voluntárias que foram selecionadas através do Projeto de Extensão Lazer e Esporte como Intervenção Multiprofissional e Interdisciplinar em Obesidade – inserido dentro do Grupo de Estudos Pesquisa em Epidemiologia e Fisiologia da Nutrição e Exercício cadastrado no CNPq.

Amostra

O estudo teve a participação de mulheres entre 30 e 65 anos de idade, obesas moderadas, com IMC entre 30 e 39 kg/m², pré e pós-menopausais previamente sedentárias, divididas em quatro grupos, a saber: Mulheres Obesas Pré Menopausais submetidas a exercícios aeróbicos (grupo 1), Mulheres Obesas Pré Menopausais submetidas a exercícios anaeróbicos (grupo 2) Mulheres Obesas Pós Menopausais submetidas a exercício aeróbio (grupo 3) e Mulheres Obesas Pós Menopausais submetidas a exercício anaeróbio (grupo 4).

O convite para adesão de voluntárias foi veiculado nos meios de comunicação (televisão, jornais, internet), sendo que todas as participantes do estudo foram avaliadas e informadas sobre os critérios de aceitação. Todas responderam aos questionários sobre atividade física, estado menopausal, nutricional e psicológico e assinaram um termo de consentimento informado para utilização de dados em pesquisa científica. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

Avaliações

Foram realizadas as seguintes avaliações:

Composição Corporal

Massa corporal: a avaliada trajava o mínimo de roupa necessária (bermuda e camiseta) e estava descalça. Foi pedido para que ela subisse de costas para a balança eletrônica Toledo® (modelo 2096-PP, Brasil), com os braços ao longo do corpo e relaxados, em apnéia para a mensuração da massa corporal com precisão de 50 g.

Estatura: após a mensuração da massa corporal, foi solicitado que a avaliada mantivesse os olhos no plano de Frankfurt para a tomada da estatura no mesmo equipamento, sendo colocado o altímetro no vértice e anotada com precisão de 0,5 cm.

Índice de Massa Corporal: Calculado através da fórmula: massa corporal/ altura X altura, expresso em kgm^2 .

Perimetria: Foi realizada com fita métrica não elástica, com precisão de 0,5 cm, o perímetro das seguintes regiões: torácica (alinhamento inferior das axilas), cintura (dois centímetros acima da cicatriz umbilical), quadril, braço, antebraço, coxa, perna e panturrilha.

Variáveis Bioquímicas

Foram coletadas amostras de sangue através do método invasivo para análise das seguintes variáveis: glicemia de jejum, triglicerídeos, colesterol total, fração HDL-colesterol, LDL-colesterol e VLDL-colesterol. As amostras foram coletadas após 12 horas de jejum e analisadas pelo método enzimático colorimétrico, ao início e término do período de intervenção. As coletas de sangue foram realizadas pelo Departamento Médico e Odontológico e as análises foram realizadas no Departamento de Morfologia e Patologia, ambos desta Universidade.

Determinação da carga de treinamento

Para a determinação da carga de treinamento, foi aplicado um teste em esteiras rolante da marca EXPLORER PRO ACTION FITNESS ® modelo G 632, G 633, G 635 onde as voluntárias iniciaram uma caminhada na velocidade de 3 km/h, com o incremento de 1 km/h a cada 2 minutos até a exaustão. A determinação da carga de treinamento foi entre 40 a 60% da carga máxima para os grupos que realizarão os protocolos aeróbios. Para os grupos que realizaram os protocolos anaeróbios, as atividades consistiram em cargas determinadas entre 60 a 80 % da carga máxima.

Protocolo de Exercício

As sessões tiveram duração de 60 minutos, três vezes por semana, durante dezesseis semanas e foram realizadas no Pavilhão de Ginástica, na Pista de Atletismo, na piscina, na Pista da Saúde e ginásio da Universidade Federal de São Carlos. Foram realizados exercícios de caminhada duas vezes por semana e, em um dia da semana, foram realizadas atividades aeróbias diversificadas como hidroginástica, ginástica aeróbica, a fim de obter maior adesão e motivação.

As voluntárias foram submetidas a dois protocolos diferentes: exercício aeróbio e anaeróbio através da caminhada e da corrida, a fim de serem comparados os resultados entre fases maturacionais e os tipos de protocolos, ou seja, comparação do efeito do treinamento sob o perfil lipídico entre mulheres pré-menopausais em exercício aeróbio e anaeróbio e o mesmo para as mulheres pós-menopausais. Durante as sessões foram medidas a frequência cardíaca para controle da intensidade, sendo anotadas em fichas individuais.

As sessões de exercício tiveram início com 10 minutos de alongamento, parte específica com 5 minutos iniciais para aquecimento, 30 minutos para execução da atividade principal e 5 minutos finais de volta a calma. Para os grupos que realizaram os protocolos anaeróbios, houve 10 minutos de alongamento, parte específica com 5 minutos iniciais para aquecimento e o treinamento consistiu inicialmente em 6 tiros de 30 segundos com o intervalo de 2 minutos para recuperação, variando a quantidade de tiros e intervalos de recuperação com o decorrer do treinamento e com a adaptação das voluntárias. Houve mais 10 minutos para o alongamento/relaxamento final para todos os grupos.

A carga alvo foi entre 40 e 60% da carga máxima para as atividades aeróbias, evoluindo a cada semana de treinamento. A evolução da carga alvo foi feita a partir da primeira semana com 40% da carga máxima, para atender ao princípio da sobrecarga, e a partir da segunda semana entre 40 e 60% da carga máxima. Para as atividades anaeróbias a carga alvo foi determinada entre 60 a 80% carga máxima e a sobrecarga foi avaliada através de testes bimestrais.

Em todas as sessões de treinamento foi monitorada a frequência cardíaca a cada 10 minutos de todas as participantes do projeto através do frequencímetro da marca POLAR®, para o controle de intensidade.

Foram monitoradas as quantidades e a distância das passadas, para o controle de intensidade e de distância percorrida utilizando-se o Pedômetro da marca OREGON SCIENTIFIC.

Participaram desta pesquisa multidisciplinar, um fisioterapeuta que acompanhou o projeto todos os dias para avaliação e correção postural durante as sessões de alongamento.

Um nutricionista, que ministrou palestras nutricionais uma vez por semana com duração de uma hora, antes do início da sessão de treinamento, sendo sua função orientar as participantes através de recordatórios alimentares e esclarecer de dúvidas quanto aos seus próprios hábitos alimentares. Além disso, pode-se observar o comportamento alimentar das participantes, sendo que não foi realizada nenhum tipo de prescrição de dieta, sob nenhuma hipótese.

Houve também a participação de uma psicóloga que avaliou as voluntárias através de questionários para acompanhar a evolução do estado psicológico das participantes durante a realização do projeto.

Análise Estatística

Foi realizado o teste *t* de Student para amostras independentes quando significativa a ANOVA. Foi estipulada a probabilidade de 5% para rejeição da hipótese de nulidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos resultados e para discussão foram considerados os quatro grupos estudados nessa pesquisa, divididos em pré e pós-menopausa, comparando-se os resultados iniciais e finais.

Resultados 1: Mulheres na Pré Menopausa

Considerando as variáveis IMC e massa corporal não foram obtidos resultados significantes em nenhuma das duas variáveis nos Grupo 1 e 2 (Tabela 1).

Tabela 1: Massa Corporal e IMC dos Grupos 1 e 2 (média \pm desvio padrão-* $P < 0,05$)

Variável	Pré Menopausais – Aeróbio (Grupo 1)		Pré Menopausais – Anaeróbios (Grupo 2)	
	Inicial	Final	Inicial	Final
Massa Corporal (Kg)	79,0 \pm 15,6	80,2 \pm 15,6	71,5 \pm 8,5	72,4 \pm 8,5
IMC (Kg/m ²)	32,1 \pm 4,4	32,3 \pm 4,0	29,0 \pm 1,3	29,3 \pm 1,5

Na Tabela 2, a seguir, podemos observar que o Grupo 1 apresentou diminuição significativa na circunferência do Braço Esquerdo e do Quadril. Quanto às demais variáveis, com exceção de Antebraço Direito e Esquerdo que apresentaram redução de seus níveis, embora não demonstrando resultados significantes, houve aumento dos resultados. O Grupo 2 apresentou redução significativa somente na circunferência do Braço Direito.

Tabela 2 Perimetria Corpórea dos Grupos 1 e 2 (média \pm desvio padrão-* P< 0,05)

Região	Pré Menopausais – Aeróbio (Grupo1)		Pré Menopausais – Anaeróbio (Grupo 2)	
	Inicial	Final	Inicial	Final
Braço Direito	36,5 \pm 2,7	36,6 \pm 3,5	35,3 \pm 0,8	34,7 \pm 0,5 *
Braço Esquerdo	37,1 \pm 2,9	36,0 \pm 4,5 *	34,8 \pm 1,7	34,7 \pm 1,2
Antebraço Direito	25,1 \pm 3,6	24,6 \pm 2,5	23,8 \pm 1,0	24,3 \pm 1,2
Antebraço Esquerdo	24,5 \pm 3,2	24,0 \pm 1,7	24,2 \pm 2,1	23,6 \pm 2,0
Tórax	103,8 \pm 5,2	105 \pm 3,4	103 \pm 2,4	102,8 \pm 5,4
Cintura	95,5 \pm 8,2	97,3 \pm 2,0	90,1 \pm 3,9	91,6 \pm 5,5
Quadril	114,6 \pm 11,8	111,3 \pm 10,5*	106,2 \pm 4,1	106,1 \pm 6,6
Coxa Direita	66,8 \pm 6,8	69,3 \pm 8,1	63,0 \pm 3,3	63,6 \pm 3,3
Coxa Esquerda	66,3 \pm 7,6	69,6 \pm 8,0	62,3 \pm 2,0	62,7 \pm 2,9
Panturrilha Direita	38,0 \pm 3,6	38,6 \pm 5,1	37,3 \pm 2,2	38 \pm 1,8
Panturrilha Esquerda	38,3 \pm 5,0	39,0 \pm 5,0	37,0 \pm 2,4	37,5 \pm 2,8

Diante dos resultados apresentados em relação a Perimetria Corporal, constata-se que para mulheres Pré Menopausais, o exercício Aeróbio apresentou melhores resultados, o que está de acordo com a literatura que diz que a atividade mais indicada para iniciantes é a caminhada, pois além de acessível, a intensidade do exercício é tolerável, a variabilidade individual adequa-se ao prazer e objetivos, influenciando na adesão ao programa e conseqüente obtenção dos resultados desejados (COUTINHO; VARGAS; DANTAS, 2007).

Em contra partida a estes resultados, o método de treinamento intervalado vem sendo muito utilizado para aumentar a capacidade de captação de oxigênio pelos músculos trabalhados, pois em comparação ao treinamento contínuo, proporciona menor grau de fadiga pela maior atuação da via energética de sistema ATP-CP e conseqüentemente, menor produção de ácido láctico. Em virtude disso, os níveis de aptidão e dispêndio calórico total podem aumentar consideravelmente, sendo mais efetivo na redução de gordura corporal do que o treinamento contínuo (SANTOS et al., 2009).

Tabela 3: Perfil Lipídico e Glicemia dos Grupos 1 e 2 (média \pm desvio padrão-* P< 0,05)

Variável	Pré Menopausais – Aeróbio (Grupo 1)		Pré Menopausais – Anaeróbio (Grupo 2)	
	Inicial	Final	Inicial	Final
Glicemia	89,6 \pm 10,5	84,6 \pm 10,7	85,2 \pm 6,1	80,5 \pm 3,2 *
Colesterol T.	226,0 \pm 37,3	196,0 \pm 33,1 *	183,0 \pm 8,9	169,0 \pm 16,1 *
Triglicérides	113,0 \pm 50,3	112,0 \pm 30,9	130,0 \pm 44,6	105,2 \pm 156,1 *
HDL	49,3 \pm 14,0	40,3 \pm 8,0	48,2 \pm 12,6	51,7 \pm 12,8
VLDL	22,7 \pm 10,0	22,2 \pm 6,31	26,0 \pm 8,9	21,1 \pm 7,4 *
LDL	153,9 \pm 43,1	132,9 \pm 43,0 *	108,7 \pm 14,5	98,4 \pm 23,5

Observa-se na tabela 3, que o Grupo 1 apresentou redução nos níveis séricos de todas as variáveis bioquímicas, sendo que para o Colesterol Total e LDL estes resultados foram estatisticamente significantes. Segundo SILVA e LIMA (2002) a glicemia de jejum isolada após o treinamento físico tende a baixar. Isso poderia ser justificado pelo efeito benéfico do exercício, tal como a melhora da captação de glicose que se encontra aumentada durante o exercício físico, mesmo com baixos níveis insulínêmicos. Os resultados apresentados por esta população corroboram com o que se vê na literatura e por isso mostra que o protocolo de treinamento é eficaz e colabora para a melhoria do perfil lipídico e da qualidade de vida. Os efeitos da atividade física sobre o perfil de lipídios e lipoproteínas são bem conhecidos. Indivíduos ativos fisicamente apresentam maiores níveis de HDL colesterol e menores níveis de triglicérides, LDL e VLDL colesterol, comparados a indivíduos sedentários (CIOLAC; GUIMARÃES, 2004). O autor ainda afirma que o exercício amplia a habilidade do tecido muscular de consumir ácidos graxos e aumenta a atividade da enzima lipase lipoprotéica no músculo, entendendo-se assim que o exercício físico ajuda a queimar mais gordura, auxiliando na perda de tecido adiposo.

Para o grupo 2, observou-se redução significativa na Glicemia, no Colesterol Total, Triglicérides e VLDL e aumento no HDL, já esperado, conforme descrito por Ciolac e Guimarães (2004), como efeitos do exercício físico. Diante dos resultados apresentados, sugere-se que os dois protocolos foram eficazes na melhoria do perfil lipídico dessa população, sendo que apresentou mais resultados significantes o Protocolo de exercício Anaeróbio, fato esse também explicado anteriormente por Santos et al (2009).

Resultados 2: Mulheres na Pós-Menopausa

Tabela 4 Composição Corporal dos Grupos 3 e 4 (média \pm desvio padrão; $P < 0,005^*$)

Variável	Pós Menopausais – Aeróbio Grupo 3		Pós Menopausais – Anaeróbio Grupo 4	
	Inicial	Final	Inicial	Final
Massa Corporal (Kg)	82,2 \pm 18,2	81,6 \pm 18,5	90,8 \pm 2,6	89,6 \pm 1,6*
IMC (Kg/m ²)	34,0 \pm 5,3	33,5 \pm 5,3	33,5 \pm 1,0	33,0 \pm 2,8

Na Tabela 4, podemos observar que apenas o Grupo 4 apresentou redução estatisticamente significativa na massa corporal. O Grupo 3 apresentou redução na massa corporal e no IMC, todavia não foi observada diferença estatística. Todavia, sabe-se que a redução de 5% no peso corporal já está relacionada a diminuição dos riscos de doenças crônicas degenerativas. Os resultados observados na tabela 4 estão de acordo com a literatura, que diz que o exercício físico promove a remoção do tecido adiposo para ser utilizado como fonte energética para o organismo, proporcionando assim uma redução tanto na Massa Corporal como no IMC (DÂMASO, 2003).

Tabela 5 Perimetria Corpórea dos Grupos 3 e 4 (média \pm desvio padrão; $P < 0,005^*$)

Região	Pós Menopausais – Aeróbio (Grupo 3)		Pós Menopausais – Anaeróbio (Grupo 4)	
	Inicial	Final	Inicial	Final
Braço Direito	38,1 \pm 4,2	38,0 \pm 4,3	37,5 \pm 0,7	37,0 \pm 1,4
Braço Esquerdo	37,1 \pm 3,4	37,2 \pm 4,0	36,5 \pm 0,7	37,0 \pm 1,4
Antebraço Direito	26,7 \pm 3,1	25,3 \pm 3,3 *	25,0 \pm 1,4	24,5 \pm 2,1
Antebraço Esquerdo	25,8 \pm 3,2	25,5 \pm 2,6	25,5 \pm 0,7	25,5 \pm 2,0
Tórax	106,7 \pm 106,7	105,5 \pm 105,5	111,5 \pm 7,7	110,5 \pm 7,7
Cintura	93,7 \pm 93,7	93,3 \pm 93,3	100,0 \pm 12,7	98,25 \pm 3,8 *
Quadril	118,7 \pm 118,7	118,2 \pm 118,2	123,0 \pm 9,8	123,5 \pm 16,2
Coxa Direita	69,0 \pm 69,0	69,2 \pm 69,2	70,5 \pm 7,7	70,5 \pm 9,1
Coxa Esquerda	69,1 \pm 69,1	69,7 \pm 69,7	68,2 \pm 8,1	72,0 \pm 8,4
Panturrilha Direita	37,7 \pm 37,5	37,2 \pm 37,2	40,0 \pm 2,8	39,0 \pm 1,4

Panturrilha Esquerda	38,3± 38,3	38,5± 38,5	38,5± 0,7	39,5± 0,7
----------------------	------------	------------	-----------	-----------

Na Tabela 5, tem-se os resultados da perimetria corporal, onde o Grupo 3, apresentou redução estatisticamente significativa na circunferência do Antebraço Direito. Nas demais circunferências, não houve alterações estatisticamente significantes, apesar de quase todas as medidas apresentarem redução, com exceção de Braço Esquerdo, Coxa Direita e Panturrilha Esquerda, que apresentaram aumento. Para Monteiro e Filho (2004), os efeitos do exercício físico podem causar muitas mudanças fisiológicas no organismo das pessoas e também a Hipertrofia Muscular dos músculos mais exigidos durante as práticas físicas. Esses resultados também demonstram que o protocolo tende a reduzir os níveis das variáveis estudadas, trazendo conforto e bem estar.

Com relação ao Grupo 4, o resultado mais relevante foi a redução estatisticamente significativa na circunferência da Cintura. Esta medida está diretamente relacionada ao risco de desenvolvimento de doenças crônicas degenerativas, sendo a sua diminuição muito importante. As outras variáveis apresentaram ligeira redução em seus valores, embora não tenham sido significantes, com exceção de Braço Esquerdo, Quadril, Coxa Esquerda e Panturrilha Esquerda que apresentaram ligeiro aumento em seus valores.

Tabela 6: Perfil Lipídico e Glicemia dos Grupos 3 e 4 (média ± desvio padrão; P<0,005*)

Variável	Pós Menopausais – Aeróbio (Grupo 3)		Pós Menopausais – Anaeróbio (Grupo 4)	
	Inicial	Final	Inicial	Final
Glicemia	95,25± 3,9	92,5± 6,4	97,0± 3,9	96,0± 6,4
Colesterol T.	227,75± 32,3	212,5± 39,9 **	211,0± 32,3	172,5± 39,9 *
Triglicérides	191,5± 98,9	145,25± 78,4 *	150,0± 98,9	110,0± 78,4 *
HDL	58,5± 20,5	47,5± 19,3 *	45,0± 20,5	35,5± 19,3 *
VLDL	38,3± 19,7	29,05± 15,6 *	30,0± 19,7	22,0± 15,6*
LDL	130,95 ± 14,6	135,95± 23,4	111,0± 14,6	142,5± 23,4

Os grupos 3 e 4 apresentaram discreta redução na Glicemia de Jejum, fato explicado por Silva e Lima (2002) que afirmam que a glicemia de jejum isolada após o treinamento físico tende a reduzir (Tabela 6).

Com relação ao perfil lipídico o Grupo 3 e 4 apresentaram redução estatisticamente significativa para as variáveis Colesterol, Triglicérides, VLDL e HDL.

CONCLUSÕES

Diante de todos os resultados apresentados, entende-se que o trabalho teve grande importância para essa população em relação ao perfil lipídico, mudança de hábitos alimentares e também a mudança de hábitos sedentários, pois em diálogo com as voluntárias algumas declarações afirmavam que elas começaram a ter mais disposição para a realização das suas atividades rotineiras e também maior disposição para a prática de caminhadas e outras atividades físicas, mostrando uma evolução muito importante e muito significativa. Nos casos que houve pequeno aumento de massa corporal deve-se considerar o aumento da massa muscular das voluntárias em decorrência das atividades físicas realizadas.

Com relação à menopausa, as conclusões mediante os resultados desse estudo são que atividade física é imprescindível na saúde e qualidade de vida, principalmente para as mulheres no período da menopausa, em decorrência de alterações físicas e psíquicas oriundas da diminuição da produção de hormônios femininos. A prática regular nesta fase apresenta além das vantagens de uma boa forma, redução do risco de osteoporose, de obesidade, de diabetes e de doenças cardiovasculares. Auxilia, também, na redução dos sintomas da menopausa e pode melhorar o estado psicológico da mulher, sendo possível colaborar para o bem-estar, melhoria da auto-estima, diminuição da ansiedade, da tensão e da depressão (LIBERALI, VIEIRA e GOULART, 2004).

Com relação ao perfil lipídico, o exercício amplia a habilidade do tecido muscular de consumir ácidos graxos e aumenta a atividade da enzima lipase lipoprotéica no músculo e é provável que o exercício físico seja eficiente em melhorar o perfil de lipídios e lipoproteínas também em indivíduos obesos (CIOLAC; GUIMARÃES, 2004), como no caso do presente estudo. Além do controle de peso, houve também o controle e a melhora do perfil lipídico, mostrando resultados muito significantes na maioria das variáveis estudadas. Portanto, todas as melhorias ocorridas podem causar um maior bem estar psíquico e até fisiológico, aumentando o estímulo de cada uma para realizar atividade física a fim de melhorar ainda mais essas variáveis e seus hábitos cotidianos proporcionando uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. K. M.; SANTOS, R. F.; BOSCOLO, R. A.; BUENO, O. F. A. Análise de taxa metabólica basal e composição corporal de idosos do sexo masculino antes e seis meses após exercícios de resistência. **Rev. Bras. Med. Esporte**, v. 11, n. 1, Jan./Fev. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922005000100008>. Acesso em: 12 mar. 2006.

BANKOFF, A. D P.; ZYLBERBERG, T.P.; SCHIAVON, L. M. A osteoporose nas mulheres pós menopausais e a influencia da atividade física: uma análise da literatura. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 9, n.1, 1998

CIOLAC, E. G.; GUIMARÃES, G. V. Exercício físico e síndrome metabólica. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 10, n. 4, p. 319-324, 2004.

COUTINHO, E; VARGAS, L.; DANTAS, A. Trabalho Aeróbio: Perda de peso e qualidade de vida. Disponível em:< <http://guaiba.ulbra.tcche.br/pesquisas/2007/artigos/edfis/309.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2008.

DÂMASO, A. R. **Obesidade**. São Paulo: Médica e Científica, 2003. 590 p.

FRANZOSI, M. G. Should we continue to use BMI as a cardiovascular risk factor?. *The Lancet*, v. 368, n. 9536, p. 624-625, 2006.

GUEDES, D. P.; GUEDES, E. R. P. Distribuição de gordural corporal, pressão arterial e níveis de lipídios-lipoproteínas. **Arq. Bras. Cardiol.**, v. 70, n. 2, p. 93-98, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abc/v70n2/3367.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

LIBERALI, R., VIEIRA, Z. M., GOULART, J. C. T. O papel da atividade física na saúde e qualidade de vida da mulher na menopausa. **Revista Digital Efdeportes**. Buenos Aires, ano 10, n. 78, 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 09 mar, 2007.

MARTINS, I, S.; MARINHO, S. P. O potencial diagnóstico dos indicadores da obesidade centralizada. **Rev. Saúde Pública** v.37, n.6, São Paulo Dec. 2003

MENDONÇA, C. P.; ANJOS, L. A. Aspectos das práticas alimentares e da atividade física como determinantes do crescimento do sobrepeso/obesidade no Brasil. *Caderno Saúde Pública* v.20 n.3, Rio de Janeiro May/June 2004

MONTEIRO, M. F.; FILHO, D. C. S. Exercício físico e o controle da pressão arterial. **Rev Bras Med Esporte** vol. 10, nº 6 .Nov/Dez, 2004

NEGRÃO, A. B., LICINIO, J. Leptina: O Diálogo entre Adipócitos e Neurônios. **Arq. Bras. Endocrinol. Metab.** vol.51 no.1 São Paulo Feb. 2007.

ORCESI, P. A.; PINTO-NETO, M. A.; COSTA-PAIVA, S. H. L.; OSIS, D. J. M.; HARDY, E. E. Síndrome do climatério: inquérito populacional domiciliar em Campinas, SP. **Revista Saúde Pública**, v. 37, n. 6, p. 735-742, dez. 2003.

PINHEIRO, A. R. O.; FREITAS, S. F. T.; CORSO, A. C. T. Uma abordagem epidemiológica da obesidade. *Rev. Nutr. Campinas*, v. 17, n. 4, p. 523-533, 2004.

RIBEIRO. S. M. L., SANTOS. A., SILVA. R. J., LOUZADA. E., DONATO. J. J., TIRAPEGUI. J. Leptina: aspectos sobre o balanço energético, exercício físico e amenorréia do esforço. **Arq. Bras. Endocrinol. Metab.** vol.51 no.1 São Paulo Feb. 2007

RIGATTO, A. M.; ALVES, S. C. C; GONÇALVES, C. B.; FIRMO, J. F.; PROVIN, L. M. Performance ventilatória na obesidade. *Saúde Revista* v.7, n.17, p. 57-62, Piracicaba, 2005.

SABIA, R. V.; SANTOS, J. E. DOS; RIBEIRO, R. P. P. Efeito da atividade física associada à orientação alimentar em adolescentes obesos: comparação entre o exercício aeróbico e anaeróbico. *Rev. Bras. Med. Esp.*, v. 10, n. 5, p. 349-355, Set./Out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151786922004000500002&script=sci_arttext&lng=pt>. Acesso em 07 abr. 2007.

SANTOS, M.; NOVAES, P.; FRANÇA, E.; CUNHA, R. M.; MAIA, M. Os efeitos do treinamento intervalado e do treinamento contínuo na Redução da composição corporal em mulheres adultas. Pós graduação Lato-Senso em Fisiologia e Avaliação Morfofuncional - Universidade Gama Filho. Disponível em: http://www.saudeemmovimento.com.br/revista/artigos/vida_e_saude/v2n2a6.pdf Acesso em: 15 de Junho, 2009.

SILVA, C. A.; LIMA, W. C. Efeito benéfico do exercício Físico no Controle Metabólico do Diabetes Mellitus Tipo 2 à Curto Prazo. **Arq Bras Endocrinol Metab** vol.46 no.5 São Paulo Oct. 2002.

GINÁSTICA LABORAL E PROMOÇÃO DA SAÚDE COMO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A EXPERIÊNCIA DA UFSCAR

Ana Cláudia Garcia de Oliveira Duarte (DEFMH/UFSCar)

Selva Maria Guimarães Barreto (DEFMH/UFSCar)

Bárbara Ellen Martinez (TCP/DEFMH/UFSCar)

Jean Cezar Lopes (TCP/DEFMH/UFSCar)

RESUMO

Este artigo apresenta a vivência de professores do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e alunos do curso de Educação Física da Universidade Federal de São Carlos em projetos de extensão universitária que têm por objetivo a sistematização e aplicação da ginástica laboral como meio promovedor da melhoria da qualidade de vida e promoção da saúde do trabalhador. Constituídos a partir da aplicação de programas de atividades físicas sistematizadas e orientadas, apresentam como suporte teórico e prático o Método Corretivo Postural (TCP®) e foram viabilizados mediante atuações em duas empresas situadas na cidade de São Carlos desde 2000 até a presente data. Como resultados obtidos podem ser citados, no âmbito da extensão universitária, a geração de espaços para estágios supervisionados não curriculares, produção de textos e apresentações orais em Congressos; e no âmbito das empresas, redução do absenteísmo e melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores participantes.

Palavras-Chave: ginástica laboral, promoção da saúde, extensão universitária.

Introdução

As exigências atuais da divisão do trabalho profissional impõem, à maioria dos trabalhadores, regras de conduta racionais e especializadas que são, normalmente, vinculadas à ação laboral repetitiva. Esta realidade é, normalmente, constituída pela hiper e hipo-atividades musculares e funcionais geradas pelas exigências impostas pela realização da ação laboral, apresentando como conseqüências diretas à condução dos trabalhadores à inércia e ao isolamento e problemas agudos na estrutura biológica destes (MIRANDA; DIAS, 1999; OLIVEIRA, 1998).

Esta forma contemporânea de organização e execução do trabalho, resultante das exigências da produção (qualidade e quantidade das funções a serem executadas), promove uma sobrecarga física e psíquica no trabalhador que, somadas à ausência ou tempo insuficiente de pausa para a recuperação das sobrecargas físicas e/ou psíquicas e às inadequadas condições físico-espaciais do local do trabalho, têm gerado um incremento na incidência das doenças do

trabalho, como as lesões por esforço repetitivo (LER) e distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT).

Aliado aos fatores citados, o sedentarismo e/ou a utilização de alguns tipos de movimentos considerados ineficientes e lesivos, impostos pela divisão do trabalho, têm tornado o quadro de saúde do trabalhador substancialmente comprometido (FRANCISCHETTI, 1990).

Estimativas da Organização Mundial da Saúde e do Trabalho indicam que um grande número de pessoas é acometido anualmente por problemas posturais e desordens na execução dos movimentos funcionais (entendidos como aqueles próprios da função e-ou do trabalho realizado) e que, por estes motivos, afastam-se de sua ação laboral por longos períodos ou reduzem sua produção (RIO; PIRES, 2001).

Desta forma, defendemos a estruturação e aplicação de um programa físico-motor específico às necessidades destes trabalhadores, a ser implementado no próprio local de trabalho e que objetive a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores participantes (FONTES, 2001).

Sob estas considerações, a Educação Física, pelas suas especificidades enquanto campo profissional pode subsidiar a elaboração de estratégias que possibilitem o desenvolvimento de uma atitude positiva do trabalhador em relação aos seus hábitos corporais diários. Concomitantemente, associada a outras áreas de conhecimentos, estimula a proposição de alternativas que incentivem a incorporação, no cotidiano do trabalhador, da prática física consciente e adequada às suas necessidades e potencialidades, dando-lhe condições para estabelecer parâmetros de seus limites, quer sejam eles físico, motor ou psíquico, já que a atividade motora sistematizada pode contribuir positivamente para que o trabalhador perceba seu corpo e suas limitações-potencialidades em favor de sua qualidade de vida, dentro e fora do trabalho (OLIVEIRA, 1998).

Desta forma, quando assumida coletivamente pelos trabalhadores conscientes de seus problemas físicos adquiridos no desempenho de suas funções, pode contribuir de forma significativa para a superação das dificuldades encontradas de modo a orientar a criação de alternativas concretas na relação saúde / trabalho, uma vez que a incorporação do hábito da prática regular de atividades físicas, associada à adoção de cuidados quanto à alimentação, à redução do uso do cigarro, do álcool e do stress, entre outros, promulgam um conjunto de mudanças de atitudes frente à vida do indivíduo, com implicações importantes dentro e fora do ambiente de trabalho.

Assim, os profissionais da Educação Física ao atuarem na promoção da saúde do trabalhador, identificam problemas na relação entre sobrecarga e capacidade de trabalho e elaboram estratégias para o restabelecimento de um equilíbrio destas relações, de forma a coibir o surgimento de problemas músculo-esquelético, dores e outros males.

Sendo assim, os projetos de extensão realizados tinham por objetivos:

- auxiliar na prevenção da LER e DORT nos trabalhadores que possuem uma função de esforço repetitivo;
- promover a aplicação de treinamentos físicos e corretivos que objetivavam a adequação posturais dos indivíduos durante e no seu ambiente de trabalho;
- resgatar as possibilidades da realização de ações físico-motoras com objetivos de maior performance (entendida como comportamento observável) aliada a um menor desgaste físico e mental e preservando assim as necessidades básicas da saúde do trabalhador;
- propiciar a ação de atendimento individualizado para funcionários afastados ou com dores, com auxílio na reinserção profissional,
- caracterizar a população de trabalhadores desta fábrica, para que possamos identificar as atividades físicas espontâneas e complementares que melhor se adequariam a todos os funcionários, com o objetivo de pensar também na atividade física como promotora de saúde.
- visa promover a atuação direta de futuros profissionais da área de Educação Física no mercado de trabalho, oferecendo, portanto uma oportunidade real para alunos da graduação relacionarem teoria e prática.
- dar fomento à extensão universitária no âmbito do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos.

A Ginástica Laboral

Os primeiros registros da prática da Ginástica Laboral são de 1925, na Polônia. Era chamada de Ginástica de Pausa e destinada a operários. Existem relatos que na Rússia 5 milhões de operários em 150 mil empresas passaram a praticar ginástica de pausa, adaptada a cada ocupação. Até o início dos anos 60, movimentos isolados ocorreram na Bulgária, Suécia, Alemanha Oriental e Bélgica. No entanto, foi no Japão que a preocupação com ginástica no ambiente de trabalho consolidou-se, tornando-a obrigatória em todas as indústrias e serviços. Nos

Estados Unidos, desde 1974, cerca de 50 mil empresas estão envolvidas em programas diários de ginástica durante a jornada de trabalho. A partir dos anos 70 a prática começou a ser difundida no Brasil, a partir de uma experiência de sucesso que aconteceu no Rio de Janeiro nos estaleiros da ISHBRAS. Em 1978, a Federação de Ensino Superior – FEEVALE, em parceria com o SESI, desenvolveu um projeto que ajudou a divulgar a ginástica laboral no Brasil. Mas o que se vê é que, somente a partir dos anos 90, a prática da ginástica laboral vem sendo aceita e principalmente procurada pelos empresários e funcionários das empresas.

Reconhecendo que o trabalho ocupa um espaço muito importante na vida de todo indivíduo, e que, muitas vezes, passamos mais horas no nosso local ocupacional do que nas nossas residências, é notória e urgente a necessidade de criação de propostas diferenciadas para melhoria e incentivo da saúde e qualidade de vida do trabalhador ativo. Mediante esta premissa e a partir do entendimento da Ginástica Laboral a realização de exercícios físicos orientados, no local de trabalho, dentro do expediente, para promover a saúde dos funcionários e evitar lesões de esforços repetitivos e doenças ocupacionais. Tem como objetivo principal melhorar a condição física do indivíduo em seu trabalho, buscando um melhor condicionamento e desempenho físico, concentração e um melhor posicionamento frente aos postos de trabalho.

A Ginástica Laboral na UFSCar

Considerando o contexto exposto, a demanda pela Ginástica Laboral (GL) e promoção da saúde por Empresas de São Carlos e a necessidade de consolidação das três atividades fins da Universidade (ensino-pesquisa-extensão), uma equipe formada por professores do Departamento de Educação Física e alunos do curso de graduação em Educação Física estruturou um Projeto de Extensão, com a finalidade de aplicar a Ginástica Laboral na Electrolux do Brasil – planta São Carlos, vislumbrando:

- consolidar o ensino sobre o tema aplicado na graduação;
- possibilitar a efetivação de estágios curriculares de forma sistematizada e funcional;
- confrontar a realidade pelo processo de prestação de serviços;
- coletar dados da experiência com a possibilidade de propor novas ações diferenciadas e baseadas em pesquisas sedimentadas;
- produção de novos conhecimentos da realidade (DUARTE et. al. 2000; 2001; 2002).

Projeto de Extensão “Ginástica Laboral, Correção Funcional e Promoção da Saúde”

Desde o início de 2000 executamos este projeto através de um convênio estabelecido entre a Universidade e a Empresa Electrolux, e a partir de 2003 na Husqvarna e apresentamos como justificativas relevantes para a sua realização:

- os casos de L.E.R. estão se tornando cada vez mais comuns nos ambientes de trabalho, principalmente nos postos de trabalho em que há repetição de movimentos e sobrecarga física;
- é uma nova área que pode ser explorada pelo profissional de Educação Física, desempenhando o papel importante da prevenção;
- está intimamente ligado a disciplina “Educação Física para Populações Especiais” do curso de EFMH da UFSCar, e com optativas como Ginástica Corretiva;
- os dados coletados na empresa podem ser divulgados e referenciados como fonte de pesquisa;
- a possibilidade de atuação direta de profissionais na Empresa, tratando de questões relacionadas à saúde pública e coletiva dos trabalhadores das linhas de produção e que objetivam promover a produção de conhecimentos que auxiliem na melhoria da qualidade de vida e funcional destes.

Necessário ressaltar que as duas empresas citadas autorizaram o uso das informações coletadas e de suas identificações em apresentações científicas.

Metodologia

Inicialmente fez-se necessária a estruturação de um processo informativo e formativo do trabalhador, a fim de capacitá-lo para assumir a iniciativa da mudança de hábitos, bem como para reconhecer-se autônomo na manutenção de práticas corporais diárias saudáveis, com vistas a uma melhor qualidade de vida.

Neste sentido, realizou-se uma etapa diagnóstica da situação da empresa que identificou atividades, atitudes, e ações políticas próprias da empresa, bem como eventuais demandas existentes atualmente em relação à promoção da qualidade de vida e melhoria nas funções motoras realizadas pelos indivíduos-trabalhadores, tanto no âmbito da vida cotidiana, quanto na ação laboral.

O processo formativo requereu a participação dos trabalhadores em programas sistematizados de atividades físicas orientadas, a fim de desenvolverem o gosto e o prazer pela prática regular de atividades físicas, incorporando os benefícios destas à saúde e qualidade de vida e conscientizou os indivíduos de que a inatividade física é um importante fator de risco para o acometimento de doenças da vida moderna como o tabagismo e a hipertensão. Este processo envolveu ainda a transferência de conhecimentos acerca dos benefícios da prática regular de atividades físicas, do abandono de um estilo de vida sedentário, de cuidados com a alimentação e com as práticas corporais da vida diária, além da importância do envolvimento em atividades de lazer, enfim do reconhecimento do papel da atividade física como parte de um estilo de vida saudável.

A viabilização de tal processo requereu a participação dos trabalhadores em programas sistematizados de atividades físicas orientadas, a fim de desenvolverem o gosto e o prazer pela prática regular de atividades físicas, incorporando os benefícios destas à saúde e qualidade de vida, e que conscientizou os indivíduos de que a inatividade física é um importante fator de risco para o acometimento de doenças da vida moderna como o tabagismo e a hipertensão. Este processo envolveu ainda a transferência de conhecimentos acerca dos benefícios da prática regular de atividades físicas, do abandono de um estilo de vida sedentário, de cuidados com a alimentação e com as práticas corporais da vida diária, além da importância do envolvimento em atividades de lazer, enfim do reconhecimento do papel da atividade física como parte de um estilo de vida saudável.

Ações Realizadas:

Este projeto vem se desenvolvendo através da aplicação de um programa de atividades físicas, pelos alunos estagiários do Projeto, ações estas que são regulares, sistemáticas e motivadoras e que objetivam o desenvolvimento das capacidades físicas, ligadas ao sistema cardio-vascular, músculo-esquelético e respiratório, facilitando a integração social e o auto-conhecimento de capacidades e limites individuais. São realizadas atividades diárias com os trabalhadores de toda a Empresa, que são elaboradas após a avaliação dos funcionários, conhecimento do trabalho e aplicação de princípios ergonômicos e que têm servido de base e suporte também para a elaboração de monografias e pesquisas na área.

As ações se baseiam em intervenções diárias, de aproximadamente 10 minutos, no próprio local de trabalho e durante o expediente, da prática de atividades motoras aplicando-se o

treinamento corretivo postural (TCP)®, no qual os proponentes utilizam-se de movimentos naturais e exercícios de alongamento visando promover um fortalecimento muscular que permita aos trabalhadores manter uma postura adequada, bem como o desenvolvimento das capacidades para o trabalho e a manutenção de uma vida saudável. Nas intervenções também são introduzidos conceitos básicos de saúde, qualidade de vida e os princípios científicos do treinamento físico, conscientizando a população alvo da importância da atividade física para a manutenção de uma vida saudável (ANDERSON, 1997; SILVA; TARANTO; PIASECKI, 2006).

Cada linha de produção é dividida em células, com 10 colaboradores em média, e, normalmente os setores são atendidos separadamente, para melhor atender as necessidades específicas de cada setor. O estagiário vai então percorrendo os setores e aplicando um trabalho mais qualificado para cada grupo.

É necessário acrescentar que antes da intervenção, questionários por nós denominados de **Questionário de Percepção Subjetiva de Esforço no Trabalho e Caracterização da Saúde da População Envolvida** são aplicados aos trabalhadores. Tal aplicação é feita visando subsidiar as ações que serão propostas e somadas as queixas (**ambulatório**)/**Nexo Causal**) dos funcionários e das observações coletadas a respeito das funções e ações motoras realizadas pelos trabalhadores, além da realização de observações sistemáticas do comportamento dos indivíduos em cada célula atendida.

A adesão à ginástica laboral não é obrigatória e depende normalmente da permissão por parte dos superiores, sendo que por conta disso, iniciamos nosso projeto em 2 setores da Empresa, atuando somente com 30 funcionários e com 2 alunos estagiários.

Ainda com o entendimento de que a Ginástica Laboral é uma das possibilidades da Educação Física na promoção da saúde e que o desenvolvimento da saúde na Empresa deve ser considerado como um processo, paralelamente à Ginástica Laboral, são desenvolvidas ações educativas em parceria com o setor médico, de segurança do trabalho e comitê de ergonomia, como a confecção de folhetos rápidos de caráter promocional das atividades e de cadernos completos de orientações sobre condutas corporais relacionadas às atividades de trabalho e da vida diária, a realização de palestras com temas relacionados ao trabalho, como a pausa ativa, por nós denominada de “Paradinha da Saúde”.

Outra ação educativa por nós desenvolvida foi o “Arrastão da Ergonomia”, com identificação dos postos de trabalho mais desconfortáveis e possíveis soluções para a sua modificação.

Recursos Humanos Envolvidos

Atualmente o Projeto envolve 2 professores do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, 8 bolsistas remunerados, alunos da graduação em Educação Física, que são responsáveis pela execução das atividades na Empresa, além de 3 alunos que participam do Projeto para cumprir a carga horária de estágio profissional.

Resultados e Discussão

Acreditamos que, ainda que de maneira processual, estamos tendo resultados positivos, uma vez que os objetivos propostos têm sido atingidos. Apresentamos como resultados:

- a ampliação da aplicabilidade da Ginástica Laboral no âmbito das empresas citadas,
- pudemos constatar, ao longo destes anos, nos setores em que a GL foi aplicada uma redução em cerca de 50% nas visitas dos funcionários ao Ambulatório, uma redução em cerca de 60% nas queixas com relação a dores durante o trabalho e um aumento de 100% na disposição para o trabalho, fatos não observados nas demais células, o que nos possibilitou inferir que as atividades de alongamento, fortalecimento e relaxamento apresentaram-se eficientes quanto aos resultados esperados em sua forma de aplicação,
- o principal objetivo acadêmico do Projeto, que é permitir a atuação profissional dos alunos de Educação Física da UFSCar sobre orientação e coordenação de professores (estágio remunerado), fora do âmbito escolar, vem sendo atingido, uma vez que o Projeto e o seu dinamismo na troca de informações entre a experiência profissional e a relação teórica envolvida no processo de ensino é discutida nos laboratórios e salas de aula da UFSCar,
- uma das novidades do nosso projeto foi introduzir a Ginástica Laboral realizada com a utilização dos facilitadores e a participação de grupos reduzidíssimos, quase com atividade física personalizada. Para que isso acontecesse, foi necessária a contratação de mais um bolsista, exclusivo para aquela linha de produção,

- a partir dos resultados alcançados por este Projeto, novos projetos foram elaborados e também estão em execução, como é o caso do Projeto de Extensão “Ginástica Laboral, Correção Funcional e Promoção da Saúde na Husqvarna- planta São Carlos”, uma outra empresa da cidade,
- a real integração das atividades de pesquisa e desenvolvimento tecnológico na formação de alunos da graduação envolvidos no trabalho, que têm levado este tema para trabalhos de pesquisa e de iniciação científica;
- incremento na relação das atividades extensionistas com a pesquisa, todas as atividades desenvolvidas têm sido registradas e os dados coletados têm gerado publicações, como citados a seguir:

DUARTE, A.C.G.O.; AQUINO JR, A.E.; SENE-FIORESE, M; GRECO, A.C Avaliação do Perfil Antropométrico, Dados de Saúde, Flexibilidade e Preensão Manual de Colaboradores da Empresa Multinacional Whirpool. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, Florianópolis**, v.12, n.2, p.68, 2007.

SENE-FIORESE, M; GRECO, A.C.; DUARTE, A.C.G.O.; AQUINO JR, A.E. Anamnese e Classificação do Nível de Atividade Física em Colaboradores da Empresa Multinacional Whirpool. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, Florianópolis**, v.12, n.2, p.99, 2007.

NETTO, J.S.O.; BARRETO,S.M.G.; DUARTE,A.C.G.O. Avaliação da Saúde analisando Pressão Arterial, Índice de Massa Corporal, Gordura Corporal e Flexibilidade nos funcionários da Electrolux do Brasil S.A. – São Carlos. In: XXVII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2004, São Paulo. **Edição Especial da Revista Brasileira de Ciência e Movimento, p.176.**

OLIVEIRA, P.H.Z.; VIOLA, V.R.; PEREIRA,V.C.A.; BARRETO,S.M.G.; DUARTE,A.C.G.O. Incidência de Desconforto Físico em Trabalhadores da Linha de Produção da Electrolux do Brasil S.A. – São Carlos . In: XXVII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2004, São Paulo. **Edição Especial da Revista Brasileira de Ciência e Movimento, p.167.**

PEREIRA, V.C.A.; OLIVEIRA,P.H.Z.; VIOLA,V.R.; BARRETO, S.M.G.; DUARTE, A.C.G.O. Análise dos Índices de Força, Flexibilidade e Massa Corporal em Trabalhadores da Husqvarna – São Carlos . In: XXVII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2004, São Paulo. **Edição Especial da Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, p.167.

OLIVEIRA, P.H.Z.; VIOLA, V.R.; PEREIRA,V.C.A.; BARRETO,S.M.G.; OKABE, M. B.; OLIVEIRA NETTO, J.S.; DUARTE,A.C.G.O. Efeitos da Prática de Ginástica Laboral sobre parâmetros antropométricos, composição corporal, flexibilidade e força. In: IV Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, Rio Claro. **Motriz – Revista de Educação Física – UNESP**, v.11 nº 1, 2005, Supl. Jan /Abril. p. S131.

OKABE, M. B.; OLIVEIRA NETTO, J.S.; OLIVEIRA, P.H.Z.; DUARTE,A.C.G.O. Análise da Incidência de Dor em Funcionários do Setor de Cortes da Linha de Produção da Empresa Electrolux -São Carlos. In: IV Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, Rio Claro. **Motriz – Revista de Educação Física – UNESP**, v.11 nº 1, 2005, Supl. Jan /Abril. p.S127.

OLIVEIRA NETTO, J.S.; DUARTE,A.C.G.O. A ginástica Laboral como solução de Problemáticas. In: IV Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, Rio Claro. **Motriz – Revista de Educação Física – UNESP**, v.11 nº 1, 2005, Supl. Jan /Abril. p.S127.

PASCHOALINO Jr, L.C.; DUARTE,A.C.G.O. A Academia Corporativa e a Qualidade de Vida na Empresa. In: IV Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, Rio Claro. **Motriz – Revista de Educação Física – UNESP**, v.11 nº 1, 2005, Supl. Jan /Abril. p.S134.

OKABE, M. B.; OLIVEIRA NETTO, J.S.; OLIVEIRA, P.H.Z.; DUARTE,A.C.G.O. Variação da Incidência de Dor em Programa de Ginástica Laboral. In: **Anais do XIII Congresso de Iniciação Científica - UFSCar**, 2005.

OKABE, M.B.; OLIVEIRA NETTO, J.S.; OKADA, G.; CEZARINO, R.; VIOLA.V.R.; OLIVEIRA, P.H.Z.; DUARTE,A.C.G.O. “Semana da Saúde” na Electrolux -São Carlos. In: **Anais do XIII Congresso de Iniciação Científica - UFSCar**, 2005.

OKADA, G. T.; OKABE, M.B.; OLIVEIRA NETTO, J.S.; VIOLA.V.R.; DUARTE,A.C.G.O. Caracterização e Análise da Percepção de Esforço de Funcionários da Linha de Produção do Fogão na Electrolux do Brasil /São Carlos. In: XXVII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2005, São Paulo. **Edição Especial da Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.3 n° 4,supl.,p.344.

VIOLA.V.R.; OLIVEIRA, M.G.; LEITE,C.S.; DUARTE,A.C.G.O. Perfil do estilo de Vida dos Colaboradores da Empresa Husqvarna de São Carlos/SP. In: **Anais do 5º Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde**, 2005, Florianópolis. p.86.

OKADA, G.T.; OKABE, M.B.; OLIVEIRA NETTO, J.S.; CEZARINO, R.; DUARTE,A.C.G.O. Efeito da Ginástica Laboral na Fábrica da Electrolux do Brasil Ltda da cidade de São Carlos. In: **Anais do 5º Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde**, 2005, Florianópolis. p.133.

DUARTE, A.C.G.O.; VIOLA.V.R.; OKABE, M.B.; OLIVEIRA, M.G.; LEITE,C.S. Efeito da Prática de Ginástica Laboral sobre o IMC, Percentual de Gordura e Flexibilidade em Colaboradores da Husqvarna / São Carlos. In: **Anais do 5º Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde**, 2005, Florianópolis. p.131.

OKABE, M.B.; OLIVEIRA NETTO, J.S.; DUARTE,A.C.G.O. Efeito da Ginástica Laboral sobre a Flexibilidade. In: **Anais do 5º Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde**, 2005, Florianópolis. p.87.

- PASCHOALINO Jr, L.C. **A Academia Corporativa e a Qualidade de Vida na Empresa**. Monografia de Conclusão do Curso de Bacharel em Educação Física, UFSCar/2005. Orientador: Ana Cláudia Garcia de Oliveira Duarte.

DUARTE, A. C. G. O. ; ARRUDA, E. A. B. ; VENANCIO, J. C. L. ; BARRETO, Selva Maria Guimarães ; OLIVEIRA, S. B. M. . Promovendo e recuperando a Saúde do Trabalhador na Empresa: Ginástica Laboral e Correção Funcional na Electrolux da Brasil. In: I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2002, João Pessoa -PB. **Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2002.

DUARTE, A. C. G. O. ; OKABE, Márcio Bazana ; OLIVEIRA NETTO, José Soares ; OLIVEIRA, Paulo Henrique Zicarelli e . Análise da Incidência de Dor em Funcionários do Setor de Cortes da Linha de Produção da Empresa Electrolux - São Carlos. In: IV Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, 2005, Rio Claro. **Motriz - Revista da Educação Física UNESP**, 2005. v. 11. p. S127-S127.

OLIVEIRA, Paulo Henrique Zicarelli e ; DUARTE, A. C. G. O. ; BARRETO, Selva Maria Guimarães ; VIOLA, Vivian Renata ; PEREIRA, Vivian Carla Araújo e ; OKABE, Márcio Bazana ; OLIVEIRA NETTO, José Soares . Efeitos da Prática de Ginástica Laboral sobre Parâmetros Antropométricos, Composição Corporal, Flexibilidade e Força. In: IV Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, 2005, Rio Claro. **Motriz Revista da Educação Física - UNESP**, 2005. v. 11. p. S131-S131.

OKADA, Guilhermetakayoshi ; OLIVEIRA NETTO, José Soares ; OKABE, Márcio Bazana ; VIOLA, Vivian Renata ; DUARTE, A. C. G. O. . Caracterização e Análise da Percepção de Esforço de Funcionários da Linha de Produção do Fogão na Electrolux da Brasil/São Carlos. In: XXXVIII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2005, São Paulo. **Edição Especial da Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, 2005. v. 13. p. 344-344.

OLIVEIRA NETTO, José Soares ; OKABE, Márcio Bazana ; CEZARINO, Ricardo ; OLIVEIRA, Paulo Henrique Zicarelli de ; DUARTE, A. C. G. O. . A Prática do Atendimento Individualizado na Ginástica Laboral e promoção da Saúde. In: XIII Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2005, São Carlos. **Anais do XIII CIC da UFSCar**, 2005.

OKABE, Márcio Bazana ; OLIVEIRA NETTO, José Soares ; OLIVEIRA, Paulo Henrique Zicarelli de ; DUARTE, A. C. G. O. . Variação da Incidência de Dor em Programa de Ginástica Laboral. In: XIII Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2005, São Carlos. **Anais do XIII CIC da UFSCar**, 2005.

DUARTE, A. C. G. O. ; VIOLA, Vivian Renata ; OKABE, Márcio Bazana ; LEITE, Clene da Silveira ; OLIVEIRA, Mariana Gomes de . Efeito da Prática de Ginástica Laboral sobre o IMC, Percentual de Gordura e Flexibilidade em Colaboradores da Husqvarna/São Carlos. In: 5º Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde, 2005, Florianópolis. **Anais do 5º Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde**, 2005. p. 131-131.

VENANCIO, J. C. L. ; DUARTE, A. C. G. O. ; BARRETO, Selva Maria Guimarães ; ARRUDA, E. A. B. ; OLIVEIRA, S. B. M. ; CAMARGO, P. M. S. ; NOVAK, T. . Ginástica Laboral e Correção Funcional na Eletrolux do Brasil Atravez de Parceria com o Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) / UFSCAR. In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. **Anais do XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte**. Londrina : Elaborado pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca Pública Municipal de Londrina, 2001. v. I. p. 112-112.

MARTINS, G. C. **A transferência bilateral como alternativa para a divisão do trabalho**. Monografia (Graduação em Educação Física). São Carlos: UFSCar, Educação Física, 2001. 40 p.

DUARTE, A. C. G. O. ; BARRETO, Selva Maria Guimarães ; ARRUDA, E. A. B. ; OLIVEIRA, S. B. M. ; VENANCIO, J. C. L. ; CAMARGO, P. M. S. . Ginástica Laboral e Correção Funcional na Electrolux do Brasil S.A.. In: III Encontro de Extensão da UFSCAR: Interação Entre a Universidade e a Sociedade, 2001, São Carlos. **Anais do III Encontro de Extensão da UFSCAR** : A Interação Entre Universidade e Comunidade. Saõ Carlos : Edufscar, 2001.

DUARTE, A. C. G. O. ; BARRETO, S. M. G. ; ARRUDA, E. A. B. ; MORAES, F. ; MARTINS, G. C. . A Busca de um Trabalho Diferenciado Através da Ginástica Laboral e Correção Funcional na Empresa Electrolux do Brasil S.A.. In: VIII Congresso de Educação Física e Ciência do

Desporto dos Países de Língua Portuguesa, 2000, Lisboa. **Anais do VIII Congresso de Educação Física e Ciência do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, 2000.**

E, por fim,

- evocar as mazelas provenientes das ações no trabalho é sempre mais fácil e comumente realizado do que propor e aplicar ações que promovam a melhoria da qualidade de vida do trabalhador. Intentamos, com essa exposição, alterar esta realidade.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, B. **Alongue-se no trabalho.** Summus, São Paulo, 1ª ed., 1997.

BRANDIMILLER, P.A. **O Corpo no Trabalho-** Guia de Conforto e saúde para quem trabalha em Microcomputadores. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

DUARTE, A. C. G. O.; ARRUDA, E. A. B. ; VENANCIO, J. C. L. ; BARRETO, S. M. G.; OLIVEIRA, S. B. M.. **Promovendo e recuperando a Saúde do Trabalhador na Empresa: Ginástica Laboral e Correção Funcional na Electrolux da Brasil.** In: I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2002, João Pessoa -PB. Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2002.

DUARTE, A. C. G. O. et. al. **Relatório PROEX:** Ginástica Laboral e Correção Funcional na Electrolux. São Carlos: UFSCar, DEFMH, PROEX, 2001. 25 p.

_____. **Relatório PROEX:** Ginástica Laboral e Correção Funcional na Electrolux. São Carlos: UFSCar, DEFMH, PROEX, 2002. 39 p.

FONTES, M. Vida ativa para o novo milênio. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2001. São Paulo. **ANAIS.** Londrina: Midiograf, 2001.

FRANCISCHETTI, A.C. **Trabalho Sedentário-** Um problema para a Saúde do Trabalhador. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

OLIVEIRA. V. M. **O que é educação física.** 8ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

RIO, R. P.; PIRES, L. **Ergonomia: fundamentos da prática ergonômica.** São Paulo: LTR, 2001.

SILVA, J.; TARANTO, I. C.; PIASECKI, F. **Ginástica laboral:** alongamento x flexionamento. SaBios-Revista Saúde e Biologia, Campo Mourão, v. 1, n.2, 2006.

O KARATÊ-DO E OS ESTILOS DE ENSINO DE MOSSTON E ASHWORTH

Victor Lage (SPQMH – NEFEF/DEFMH/UFSCar)
Glauco Nunes Souto Ramos (SPQMH – NEFEF/DEFMH/UFSCar)
Kazuo Kawano Nagamine (DESC-FAMERP)
Órgão Financiador: ProEx/UFSCar

RESUMO

O objetivo deste estudo foi buscar uma compreensão do fenômeno Karatê-Do em vivências práticas no âmbito escolar, na perspectiva da cultura corporal em estilos de ensino de Mosston e Ashworth. A guisa de uma compreensão deste fenômeno, a partir da intervenção, registros e análise dos diários de campo, consideramos que os resultados demonstraram a importância da liberdade e autonomia no aprendizado das técnicas e conceitos envolvidos em sua prática, combinar, criar, desenvolver e aplicar novos estilos que viabilizem os processos educativos, na busca pela construção de um senso crítico.

Palavras-Chaves: Ensino e Aprendizagem; Karatê-Do; Educação Física.

Introdução

Nas últimas décadas o esporte tem se estabelecido como conteúdo hegemônico na educação física brasileira. Tal realidade, de acordo com Ghiraldelli Junior (1992), se deve prioritariamente à situação dos anos 60-70 quando se atribui à educação física o papel de privilegiar o esporte de alto rendimento, na tentativa de colocar o país entre as grandes potências esportivas.

A formação dos professores de Educação Física no nosso país foi regulamentada pelo Parecer 894/69 e Resolução 69/69, que fixaram o currículo mínimo nos cursos superiores.

Foi neste momento que se “uniu” aos currículos de Educação Física a possibilidade de se cursar duas modalidades esportivas com o objetivo de se formar o Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos.

Este cenário marcou-se por uma confusão entre a Educação Física e o Esporte, o que refletiu na formação dos profissionais da Educação Física que atuam, hoje, em todo o sistema educacional (RAMOS, 1995).

Passado esse período, os cursos de formação de profissionais de educação física, foram reformulados através da regulamentação do Parecer 215/87 e da Resolução 3/87, reestruturando as licenciaturas e possibilitando a criação do bacharel em Educação Física.

Atualmente, temos legislações específicas e diferenciadas para a formação de professores para a educação básica (Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002) e para a formação de profissionais de Educação Física (Resolução CNE/CES 07/2004), porém, a grande maioria

dos profissionais que atua junto à educação física escolar foi formada sob as normas da antiga legislação.

Além da ausência da diversidade de conteúdos junto à educação física, percebemos o estabelecimento de uma visão eminentemente biológica de corpo, excluindo toda a rede de significados, sentidos, expressividade, sensibilidade, comunicação, inerente ao ser humano.

Como demonstrou a pesquisa feita por Daolio (1995), os professores de educação física, em geral, vêem os corpos de seus alunos de maneira homogênea e, quando surge algum tipo de diferença em suas aulas, os mesmos argumentam que os corpos se diferem em função da natureza e não da cultura, afirmando que “*existem corpos naturalmente mais fortes e melhores*” (p.49).

As discussões e reflexões realizadas na área a partir de meados da década de 1980 fizeram surgir um novo cenário que, em alguns casos, significou a tentativa de romper com o modelo esportivista-biologicista até então estabelecido.

A partir dessas novas considerações, a educação física pretende ampliar seus conteúdos e suas perspectivas acerca do corpo e do movimento, sendo expressa pelo objeto pedagógico, que alguns estudiosos da área chamam de cultura corporal (BETTI, 1992; BRACHT, 1992).

A educação física busca, então, ultrapassar o mero ensino do gesto motor, preocupando-se com a formação do cidadão que irá “*usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física*” (BETTI, 1992, p.285).

Desta maneira, o professor de educação física torna-se responsável por dar oportunidades aos alunos de vivenciar, relacionar e refletir a cultura corporal de movimento.

O corpo nesta nova trajetória ganha outros olhares, fazendo emergir a idéia do “ser humano em movimento” e não do “movimento humano”, entendendo, para tanto, que nos corpos estão tatuados toda a história de luta, prazer, desejo, fuga, enfim, tenta-se superar o discurso do corpo objeto para o corpo sujeito, discutido e referenciado na Ciência da Motricidade Humana, proposta pelo filósofo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha¹.

A Motricidade Humana, segundo Luiz Gonçalves Junior, Glauco Nunes Souto Ramos e Yara Aparecida Couto (2003), concebe o ser de modo integral *sendo-com-os-outros-ao-*

¹ O filósofo assina seus livros como Manuel Sérgio, sendo, portanto, assim mais conhecido e referenciado.

mundo, sem fragmentação e pensando o corpo como "o ser existindo no mundo a partir dos existenciais básicos: afetividade, compreensão e expressão, que estão sempre numa mesma dimensão de importância, sendo equiprimordiais, pois são fundantes da constituição do ser; são modos de existir-aí" (p.28).

E é neste "existir-aí", nesta compreensão de Motricidade que fica reforçada a convicção que o corpo tem uma intencionalidade, que se dirige para as coisas e para os seres humanos, com os quais compartilha o Mundo. O Ser Humano realiza-se e compreende-se *na e desde a experiência* (SÉRGIO, 1994).

Conforme Maurice Merleau-Ponty (1996):

o sistema da experiência não está desdobrado diante de mim como se eu fosse um Deus, ele é vivido por mim de um certo ponto de vista, não sou seu espectador, sou parte dele, e é minha inerência a um ponto de vista que torna possível ao mesmo tempo a finitude de minha percepção e sua abertura ao mundo total enquanto horizonte de toda percepção (p.408).

E prossegue:

A coisa nunca pode ser separada de alguém que a perceba, nunca pode ser efetivamente em si, porque suas articulações são as mesmas de nossa existência, e porque ela se põe na extremidade de um olhar ou ao termo de uma investigação sensorial que investe na humanidade (MERLEAU-PONTY, 1996, p.429).

Ou seja, partimos do corpo-objeto para o corpo-sujeito, o corpo encarnado, no qual as "essências, o sentido e a significação do Mundo e das coisas alcançam-se, tão só, através da percepção" (SÉRGIO, 1994, p.28).

Entremeio a tantas mudanças e descobertas realizadas pela educação física ao longo desse processo de construção, Soares (1996) enfatiza que a crítica de natureza política realizada na área trouxe, significativamente, como aspecto negativo ao esporte e à ginástica, o sentido de práticas alienantes. A mesma autora salienta ainda que:

fazemos tábula rasa do que foi produzido ao longo de quase 200 anos. Não conseguimos acompanhar o movimento do pensamento e perceber como o conhecimento se amplia, se refaz, pelos avanços da técnica, da ciência e pela inserção de diferentes práticas em diferentes culturas (p. 10).

Justificativa

Deste modo, as lutas na perspectiva da cultura corporal de movimento mostram-se como conteúdos favoráveis ao desenvolvimento na educação física, apresentando possibilidades de reconstruir um conteúdo pouco trabalhado pelos educadores da área.

Entende-se também que, a partir desse novo enfoque dado às atividades corporais pela educação física, as lutas necessitam utilizar-se de novas metodologias que encerrem valores mais solidários e, como escreve Soares (1996), “que apontem para uma saudável relação entre indivíduo e sociedade e vice-versa” (p.10).

A proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aponta as lutas/artes marciais² como um conteúdo possível e atrativo para ser desenvolvido, valorizando, portanto, a elaboração desta pesquisa que, além de se beneficiar da sua popularidade no espaço não-escolar, pretendeu despertar nos participantes outras perspectivas acerca do corpo em movimento.

A contemplação da temática das lutas como disciplina obrigatória ou optativa nas grades curriculares dos cursos de graduação em educação física também é rara, resultando, segundo Gonçalves Junior e Drigo (2001), em certo distanciamento do profissional de Educação Física (Lei nº9696/98) do universo cultural das lutas em geral.

O projeto foi voltado a alunos da rede pública do ensino fundamental do município de São Carlos, apresentando a noção de como praticar as lutas, mais especificamente o Karatê-Do estilo Shotokan, fundamentado no Budô³, procurando refletir junto aos participantes sobre os valores éticos, morais e socializantes destas atividades e, desta forma, desenvolvê-las na perspectiva da cultura corporal de movimento, tendo como objetivo buscar uma compreensão do fenômeno Karatê-Do Shotokan, seus elementos técnicos básicos e suas relações em vivências práticas no âmbito escolar, a partir da perspectiva da cultura corporal e dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1996).

Situando o Karatê-Do

Em 1922, o Karatê foi introduzido em Tóquio, através de Gichin Funakoshi, que após anos de intercâmbio com mestres e praticantes de outras artes marciais, como Aikidô,

² Ressaltamos que *arte marcial* é a tradução mais aproximada e usual para o ocidente, e decorre de “Marte”, deus da guerra para os gregos. No entanto, a expressão ocidental *arte marcial* vincula-se geralmente a técnicas de defesa pessoal, relacionadas ou não a preparação militar, e, portanto, não contempla a amplitude do sentido vinculado ao *Budô* no presente estudo, que envolve uma *sabedoria de vida* ou *modo de viver*. (LAGE, 2005)

³ *Budô* é entendido como “essência/espírito” das lutas orientais (LAGE, 2009).

Judô e Kendô, influenciando-o a incorporar também ao Karatê ortodoxo (constituído basicamente na prática de *Katas*⁴) os princípios do *Budô*⁵ (já característicos daquelas artes marciais), considerado a essência, a estrutura e o alicerce da arte marcial (BATISTA, 2004).

Intervenções do Mestre Funakoshi evidenciaram a forte conotação educacional encontrada na prática do Karatê, procurando aperfeiçoar o caráter, a personalidade, tendo como objetivo a vida em sociedade.

Este Karatê contemporâneo, possuindo suas raízes predominantes na cultura japonesa e sendo introduzido no Brasil por imigrantes japoneses, carrega consigo fortes traços de sua tradição.

Difundiu-se assim por todo o Brasil adquirindo um grande número de adeptos das lutas. Todavia, torna-se importante ressaltar que histórica e culturalmente, as elas estiveram consideravelmente isoladas, em outras palavras, as áreas acadêmicas pouco se relacionaram com o Karatê-Do e as lutas em geral até o presente.

Marta (2004), alerta que apesar de na atualidade muitas pessoas aderirem à prática de uma arte marcial pelo interesse na cultura oriental, outros interesses vinculam-se a tal arte, entre elas, a prática pela prática de uma atividade física, o convívio social, entre outras, o que pode, no ocidente em geral, e mais especificamente no Brasil, conforme sua apropriação e desenvolvimento até mesmo contrariar as suas raízes originais.

De acordo ainda com Marta (2004) o que se observa atualmente no Brasil, é que as artes marciais, passaram por processo de massificação dos meios de comunicação, sobretudo via cinema e televisão; e também por um processo de esportivização⁶.

Por conseguinte, em nossa proposta com lutas no contexto da cultura corporal também nos defrontamos com: a dificuldade da introdução de conteúdos não esportivos na educação física escolar ou não escolar; a necessidade do respeito à diversidade cultural e o perigo da esportivização.

Existem atualmente diversas escolas de Karatê, como por exemplo: “Wadoryu”, “Shitoryu” e “Gojuryu”. No entanto, nossos estudos foram atribuídos apenas à escola difundida por Gichin Funakoshi, ao qual foi atribuído o nome de “Shotokan” pelos seus

⁴ *Kata*: trata-se de uma combinação de movimentos técnicos que se desenvolvem segundo ordem, ritmo e coordenação precisa e simbolizam um combate real contra vários adversários;

⁵ *Budô* é entendido neste estudo como “essência/espírito” das *artes marciais* orientais.

⁶ “Supervalorização da competição e do elemento espetacular-visual costumeiro no âmbito do esporte de rendimento, vinculado ao interesse da exibição de performance para outrem ou de busca estética compulsiva ao aspecto físico massificado e padronizado pelos meios de comunicação, em detrimento da realização de práticas corporais autônomas e significativas, desenvolvidas pelo prazer desencadeado por elas mesmas, com satisfação pessoal intrínseca” (RODRIGUES e GONÇALVES JUNIOR, 2009)

alunos. “Shoto” era o pseudônimo que mestre Funakoshi utilizava para assinar seus poemas; “SHO” significa *pinheiro* e “TO” *ondas* ou o *som que as árvores fazem quando o vento bate nelas*. Quando mestre Funakoshi recolhia-se para escrever seus poemas e pensamentos ele costumava buscar inspiração ouvindo o barulho dos pinheiros ondulando ao vento (BATISTA, 2004).

Atualmente, existem diversas organizações oficiais relacionadas ao estilo Shotokan, devido a várias ramificações, culminando no surgimento de múltiplos órgãos oficiais regendo o mesmo estilo, provocando e produzindo interpretações e atuações variadas com relação ao mesmo tema.

Em 1948, a “The Japan Karate Association” (a Associação Japonesa de Karatê, mundialmente conhecida como JKA) foi oficialmente organizada, com mestre Funakoshi nomeado instrutor emérito principal. Professor Masatoshi Nakayama, reconhecido pela excelente capacidade administrativa, recebe o encargo da elaboração de programas técnicos desta instituição, a qual foi oficialmente, em 1955, também incorporada como corpo educacional do Ministério da Educação do Japão⁷.

Deste modo neste estudo, adotaram-se as características do ensino do Karatê-Do Shotokan relacionadas à JKA.

Com características genuinamente orientais o Karatê propagou-se por todo o mundo, chegando ao Brasil através das imigrações japonesas, realizadas no começo do século passado, difundindo-se em todos os estados brasileiros e, possuindo hoje no Brasil cerca de 1.400.000⁸ (um milhão e quatrocentos mil) praticantes.

Há diversas formas de prática do Karatê-Do Shotokan, no entanto, encontramos como sendo consideradas as áreas básicas de sua prática⁹ os seguintes elementos:

- *Kihon*: são os fundamentos, como a postura, bases técnicas, dentre outros;
- *Kata*: seria uma combinação de movimentos de defesa, contra-ataques e deslocamentos que se desenvolvem segundo ordem, ritmo e coordenação precisa e simbolizam um combate real contra vários adversários;
- *Kumitê*: um método de treinamento em que se aplicam na prática as técnicas de ataque e a defesa aprendidas e aperfeiçoadas tanto no Kihon quanto no Kata. Apresenta uma

⁷ BATISTA, Robinson A. Manual Karatê-Dô Shotokan. Bauru: CTKTsp, 2006.

⁸ Dados obtidos junto ao *site* da FEDERAÇÃO PAULISTA DE KARATÊ. Disponível em: <<http://www.midiamix.com.br/karate/apresent.asp>>. Acesso em 20 dez. 2005.

⁹ FEDERAÇÃO PAULISTA DE KARATÊ-DO TRADICIONAL. Disponível em: <<http://www.fpktradicional.com.br>>. Acesso em 20 dez. 2005.

progressão desde uma luta combinada até luta de forma livre (sem combinar quais golpes serão utilizados, nem qual região do corpo será atacada).

A prática dessas áreas básicas no Karatê-Do se faz, não no sentido de “saber fazer” para “saber ensinar”, muito discutido pelos profissionais em educação física (especialmente no processo de regulamentação da profissão), mas sim como experiência calcada no dia-a-dia para se poder “sentir/perceber/apreender” o Karatê-Do enquanto meio para se atingir o *Budô*.¹⁰

Sendo assim, “diversos valores que estão colocados na sua prática educativa, tais como a não fragmentação corpo-mente-mundo, a persistência, a determinação, a humildade, a sinceridade e o respeito ao outro, valores que são apreendidos e ensinados no caminho trilhado pelo Sensei que educa e se educa, na busca de uma compreensão mais profunda, amadurecida, do Karatê. Caráter educacional que evidenciado na prática do Karatê-Do através do Dojo Kun¹¹:

- *Hitotsu - Jinkaku Kansei Ni Tsutomuru Koto;*
Sempre - esforçar-se para a formação do caráter;
- *Hitotsu - Makoto No Michi-O Mamoru Koto;*
Sempre – fidelidade para com o verdadeiro caminho de razão;
- *Hitotsu - Doryoku No Seishin-O Yashinau Koto;*
Sempre – desenvolver a persistência e o esforço;
- *Hitotsu - Regui-O Omonzuru Koto;*
Sempre - respeitar acima de tudo;
- *Hitotsu - Keki No Yu-O Imashimuru Koto;*
Sempre - conter espírito de agressão destrutiva.

Sensei Sasaki (USP-SP) reforça a idéia de aprendizado pessoal contínuo, persistente e não desligado da vida” (LAGE, 2005), e neste mesmo sentido, Gichin Funakoshi (2002) declara:

¹⁰ *Budô* é entendido como “essência/espírito” das *artes marciais* orientais. Ressaltamos que *arte marcial* é a tradução mais aproximada e usual para o ocidente, e decorre de “Marte”, deus da guerra para os gregos. No entanto, a expressão ocidental *arte marcial* vincula-se geralmente a técnicas de defesa pessoal, relacionadas ou não a preparação militar, e, portanto, não contempla a amplitude do sentido vinculado ao *Budô* no presente estudo, que envolve uma *sabedoria de vida* ou *modo de viver*.

¹¹ *Do* significa “caminho” e *jo* “local”, tratando-se do local para se aperfeiçoar os vários “caminhos”. KISHIKAWA (2004). Na atualidade, porém, é comum o uso da expressão para designar simplesmente o local onde ocorrem os treinamentos.

Dojo Kun são os princípios, os lemas que dirigem o karateca dentro do seu aprendizado. FEDERAÇÃO PAULISTA DE KARATÊ-DO TRADICIONAL. Disponível em: <<http://www.fpktradicional.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

Você pode treinar por muito, muito tempo. Se porém apenas mexer as mãos e os pés e saltar para cima e para baixo como uma marionete (...) você nunca chegará à essência; você fracassará em captar a quintessência do Karatê-DO (p.113-114).

Através destes, podemos inferir que a prática correta do Karate-Do pode auxiliar enormemente na educação, formação e desenvolvimento da criança¹².

Partindo disto, os planos elaborados buscaram através do Espectro dos Estilos de Ensino (MOSSTON e ASHWORTH, 1996)¹³ – Comando; Prático, Recíproco, Auto-Controle, Inclusão, Descoberta Dirigida; Divergente; Individual – desvelar aspectos ligados às facilidades e às dificuldades que caracterizam a utilização destes estilos, propondo a estruturação de aulas que considerem a sua utilização com as áreas básicas (*kihon*, *kata* e *kumitê*) de práticas no Karatê-Do em seu processo de ensino e aprendizagem, considerando e analisando constantemente a opinião e a avaliação dos participantes em relação aos conteúdos ministrados e à própria sistematização das aulas.

Procurou-se transitar entre os seis primeiros estilos de ensino propostos por Mosston e Ashworth (1996), mesclando-os nos diversos momentos da aula, caminhando sempre que possível para os menos diretivos e na perspectiva da autonomia gradativa do aluno em relação às atividades e ao próprio professor.

Desta maneira, quanto mais o processo de ensino e de aprendizagem se aproxima da descoberta e produção do desconhecido, aumenta-se a autonomia do aluno com relação ao professor.

No próximo capítulo, trataremos dos estilos de ensino e os processos de ensino e de aprendizagem em Educação Física, apresentando algumas possibilidades de aplicação na prática do Karatê-Do.

Os estilos de ensino no processo de ensino e de aprendizagem em educação física

Devido às origens militares de algumas lutas, não é difícil encontrarmos seu ensino e sua prática ainda muito permeada por estilos de ensinamentos mais diretivos.

¹² BUDOKAN. **O Karate-Do Tradicional na educação e formação da criança**. Disponível em: <<http://www.budokan.com.br/karate/crianca.htm>>. Acesso em 20 set. 2005.

¹³ Para uma melhor visualização e compreensão, apresentaremos a forma esquemática do Espectro dos Estilos de Ensino (MOSSTON e ASHWORTH, 1996).

No espectro dos estilos de ensino proposto por Mosston e Ashworth (1996), o mais diretivo seria o estilo Comando, conforme figura abaixo:

Esquema do Espectro dos Estilos de Ensino



Figura 1: Esquema do espectro dos estilos de ensino (MOSSTON e ASHWORTH, 1996).

Neste estilo, temos como características gerais, o ensino centrado no professor (a) e na matéria (conteúdo), onde este toma todas as decisões; ao aluno cabe “*ejecutar, seguir, obedecer*” (MOSSTON e ASHWORTH, 1996).

De acordo com Faria Júnior, Corrêa e Bressane (1987, p.54), “*os objetivos são formulados em função das atividades de ensino a serem desenvolvidas pelo docente*”. Existe a busca da conformidade com o padrão apresentado; da rigidez e obediência.

Há a constante reprodução e realização da tarefa pelo grupo de uma maneira uniforme, no caso do Karatê-Do, o *kihon*, os *katas* ou mesmo *kumitê*. Toda voz de comando (voz, apito, palmas, música) por parte do professor, requer uma resposta, onde a meta é eliminar desvios individuais do modelo estabelecido. Nesse estilo é muito caracterizada a demonstração, seja pelo próprio professor ou por outros meios (fitas de vídeo, fotos, figuras, outros alunos, etc.).

Para poder caracterizar os canais de desenvolvimento (emocional, físico, social e cognitivo), Mosston e Ashwort (1996), se basearam no grau de independência dos alunos em relação aos professores, e o utilizaremos para todos os estilos de ensino. No estilo comando, o desenvolvimento físico é um pouco mais privilegiado em relação aos outros, visto que cabe aos alunos observar e seguir o modelo, o que acaba por prejudicar o canal cognitivo. Como a maior parte das atividades onde predomina o uso desse estilo é individual (MOSSTON e ASHWORT 1996, p.30), os canais emocional e social também são menos privilegiados. Evidentemente os

efeitos não são sempre negativos. Quando se trata de obter em curto espaço de tempo um desenvolvimento quantitativo, (...), ele pode se revelar mais eficaz do que outros estilos mais liberais (VERHAEGEN citado por FARIA JÚNIOR, CORRÊA e BRESSANE, 1987, p.56).

No caso do Karatê-Do, dependendo do estágio de aprendizagem do Karateca, entraria em conflito com as possibilidades e potencialidades do seu desenvolvimento, como por exemplo, quando o aluno ou aluna adapta determinados movimentos devido a limitações mecânicas ou pela não compreensão da técnica que está executando.

Não estamos, de forma alguma, querendo negar as qualidades deste estilo de ensino, mas estamos alertando os possíveis erros advindos de uma interpretação ou aplicação inadequada do mesmo, evitando e prevenindo a simples repetição/reprodução dos movimentos pelas crianças, confundindo um estágio de treinamento de alto nível, com a iniciação motora no mesmo.

Como veremos a seguir, existem outros estilos que podem trabalhar desta forma, oferecendo a possibilidade dos alunos participarem de algumas tomadas de decisões, proporcionando uma pequena “independência” do aluno em relação ao professor.

No caso do estilo de ensino Tarefa-Prático, a execução correta de um determinado movimento ou atividade se relacionará com o tempo, a repetição, o conhecimento dos resultados por parte dos alunos e pelos diferentes meios do professor (a) oferecer feedback aos mesmos. Todos os elementos da aula são ainda definidos pelo professor, porém, explicada e demonstrada à tarefa, o aluno (a) tem a responsabilidade de escolher dentre as tarefas propostas pelo professor a que vai realizar, bem como o número de repetições, carga, e tempo de início e término da mesma.

Desta maneira esse estilo oferece a possibilidade dos alunos participarem de algumas tomadas de decisões, abrindo possibilidades para se trabalhar muito bem as áreas básicas do Karatê-Do individualmente, ou em duplas/trios em atividades recreativas em que se trabalhem conceitos relacionados ao estudo das lutas, como no caso do “xadrez humano”, citado nos planos de aula (anexo), onde se trabalha a questão do espaço e suas características durante uma luta.

No estilo Recíproco, o professor ainda decide o que será ministrado, “*escolhe os objetivos, seleciona as estratégias, e impõe a organização*”. Segundo Mosston e Ashwort (1996, p.81) o mais importante deste estilo são “*las relaciones sociales entre compañeros, y las condiciones para ofrecer feedback inmediato*”.

Dentro deste estilo os alunos desenvolvem as atividades (ainda definidas pelo professor), porém, com um observador individual, que será um outro aluno. Desta vez, portanto, os alunos serão os observadores de seus colegas “corrigindo” possíveis erros que estes venham a apresentar. Temos aí uma maior autonomia dos alunos em relação ao professor, e também uma situação que possibilita ao aluno a aceitação do juízo crítico e a própria formação de um juízo crítico.

O(A) professor(a) deixa de ser a única fonte de informação e feedback. Cabe a ele(a) fornecer aos alunos “*os critérios que serão utilizados por eles para avaliarem o desempenho dos colegas*” (FARIA JÚNIOR, CORRÊA e BRESSANE, 1987, p. 57). Durante o desenvolvimento das atividades o professor se preocupará mais com alunos que estão avaliando do que com aqueles que estão realizando as tarefas.

Através deste estilo, diversas atividades podem ser promovidas através do Karatê-Do, por exemplo, na prática de *katas* em duplas, onde um dos alunos executa o *kata* enquanto o outro atribui conceitos e correções sobre as técnicas executadas, ou mesmo um possível

estudo da aplicação dos *katas*, dentre muitas outras atividades possíveis, com o professor sempre proporcionando aos alunos a sua visão e de seus companheiros como observador, valorizando aspectos positivos e negativos nos trabalhos desenvolvidos e apresentando diversas perspectivas sobre uma mesma técnica ou *kata*.

Vejam que mesmo as atividades sendo ainda propostas pelo professor, este deixa de ser a única fonte de informação, e no caso do Karatê-Do, isto torna-se importante para fomentar as relações entre “senpai” (com graduação mais alta no Karatê-Do) e “kohai” (menos graduado).

Outro estilo interessante de se trabalhar com o Karatê-Do é o Autocontrole.

Esse estilo proporciona ao aluno uma conscientização da própria execução. De acordo com MOSSTON e ASHWORT (1996, p.125) a intenção deste estilo é “*liberar al alumno de la total dependência de las fuentes externas de feedback*”.

Ainda de acordo com citados autores, esse estilo visa uma aquisição por parte do aluno de uma confiança em si próprio para que ocorra a auto correção. Também proporciona ao aluno o desenvolvimento de uma atitude verdadeira frente a sua performance.

O professor propõe a tarefa, como nos outros estilos, mas o aluno toma as decisões nas fases de execução e de feedback. É característica do estilo que o professor ofereça um retorno na fase final da aula para todos os alunos. Cabe ao professor o importante papel de questionar seus alunos acerca do processo de auto avaliação e também da execução das atividades.

Nas vivências de algumas atividades no Karatê-Do, este estilo poderá trabalhar os movimentos técnicos de uma forma mais abrangente, como por exemplo, o professor pode propor o estudo dos tempos de resposta do adversário, através do treinamento de “*uchi komi*”¹⁴ onde um dos integrantes executa o ataque (livre ou de forma combinada, dependendo do nível dos alunos e dos objetivos da aula) e o outro integrante da dupla aplica defesas, contra-ataques, esquivas, dentre outras técnicas antes, durante ou após o ataque do companheiro. Portanto, o tema da aula poderia ser, por exemplo, ataques na altura do rosto e o contra ataque a escolha do aluno.

Já no estilo Inclusão o objetivo é que todos participem da aula. É um estilo que valoriza as diferenças individuais, e proporciona êxito para todos os participantes (MOSSTON e ASHWORT, 1996, p. 140).

Ainda de acordo com os autores, este estilo é bastante indicado quando os objetivos da educação física são a inclusão e o oferecimento de um programa de desenvolvimento para um

¹⁴ *Uchi Komi* pode ser entendido como o treinamento de “entrada de golpes”, ou seja, seria um tipo de treinamento de aplicação das diversas técnicas.

número elevado de alunos. É importante ressaltar que ainda há demonstração por parte do professor das tarefas que deverão ser realizadas. Porém, este estilo prioriza a inclusão de todos nas tarefas/atividades, sendo proporcionado aos alunos níveis diferentes de dificuldade dentro das tarefas propostas, e o mesmo decide por qual nível vai começar (MOSSTON e ASHWORT, 1996, p. 139).

Cabe ao aluno também a realização de auto avaliação para que mude de nível de dificuldade a partir do momento que se sentir apto a isso. Temos aí uma maior autonomia do aluno em relação ao professor. Mas o papel do professor é questionar o grau de dificuldade escolhido pelo aluno, incentivando-os a tentarem superar suas limitações.

Nesse estilo, podemos trabalhar diversos conceitos encontrados na prática do Karatê-Do, como por exemplo, trabalhar a elaboração de pequenas simulações de combate (*en-bu*¹⁵), onde os alunos formariam duplas e escolheriam os níveis de dificuldade. Nesse educativo, os níveis poderiam estar relacionados ao número de técnicas exigidas em cada simulação, ou seja, quanto mais difícil ou elevado o nível de dificuldade, maior o número de técnicas exigidas na simulação, ou mesmo, relacionar um *kata* com a suas características de luta, de acordo com o estágio de aprendizagem dos integrantes das duplas.

Um estilo muito interessante de se trabalhar é o Descoberta Dirigida/Guiada, a partir deste estilo o aluno não reproduz mais o conhecido, mas sim realiza e manipula as operações cognitivas. Desta maneira não há mais demonstrações por parte do (a) professor (a).

“*Cada pregunta del profesor provoca una sola respuesta correcta descubierta por el alumno*” (MOSSTON e ASHWORT, 1996, p.199). Cabe ao professor determinar o tema da aula, e a partir daí ele auxilia e esclarece os alunos, mas não fornece a resposta. O papel do professor está em direcionar, orientar, encaminhar a aula, cabendo aos alunos a execução, a descoberta e a avaliação.

As perguntas devem levar os alunos a descobrirem as respostas. O (A) professor (a) deve fornecer um feedback freqüente, mas sem oferecer a resposta. Da mesma forma deve se mostrar paciente e receptivo às perguntas dos alunos. O profissional deve ficar atento para não repetir a pergunta se os alunos fornecerem a resposta certa, senão acreditarão que estão errados. Sendo assim o profissional deve passar para a próxima pergunta que leve a resposta adequada. Porém, se os alunos não conseguem fornecer a resposta esperada, o (a) professor

¹⁵ *En-bu* seria a defesa pessoal combinada e demonstrada por duplas (masculina, feminina ou mista). Os dois participantes devem demonstrar habilidades técnicas extremamente eficientes tanto quanto demonstrar uma realidade de combate. A ênfase recai na criatividade e na performance das habilidades da dupla. FEDERAÇÃO PAULISTA DE KARATÊ-DO TRADICIONAL. Disponível em: <<http://www.fpktradicional.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

(a) deve modificar a pergunta facilitando o entendimento por parte dos alunos para que os mesmos encontrem a resposta correta (MOSSTON e ASHWORT, 1996, p.204).

Nesse estilo o professor:

começa a assumir seu verdadeiro papel de elemento incentivador, orientador e controlador das atividades formativas e informativas dos alunos, auxiliando-os e esclarecendo-os (FARIA JÚNIOR, CORRÊA e BRESSANE, 1987, p.59).

Muitas são as possibilidades de se trabalhar este estilo de ensino no Karatê-Do. Em alunos iniciantes, por exemplo, o professor não precisa necessariamente demonstrar quais os tipos de golpes com as mãos ou pés, ele pode através de perguntas relacionadas ao cotidiano dos mesmos, buscar conjuntamente respostas sobre o corpo e como ele funcionaria como “arma”; como ele poderia defender-se dos diversos tipos de ataques que eles (alunos) propõem; discutir com eles a eficiência dos mesmos, tecendo pequenos comentários, caminhando para a resposta desejada, e não simplesmente apresentando-a, trabalhando com eles assim a “descoberta”, enriquecendo as diversidades da melhor forma possível, entendendo, descobrindo e re-descobrindo sua corporeidade e a arte do Karatê-Do.

O estilo Divergente, como o próprio nome diz, favorece o processo de pensamentos diferentes, levando os alunos a descobrirem múltiplas idéias. O aluno inicia o descobrimento e a produção de opções com relação aos conteúdos. A diferença principal deste estilo para o anterior é que este possibilita mais de uma resposta (MOSSTON e ASHWORT, 1996, p.221).

A partir do tema/tarefa da aula que é determinado pelo professor, cabe aos alunos tomarem as decisões e realizarem o planejamento para a realização da tarefa proposta. Esse é o ponto mais importante da aula. Segundo MOSSTON e ASHWORT (1996), os principais objetivos são: o estímulo cognitivo dos alunos, proporcionar descobrimentos com variações de respostas, permitindo ao (a) professor (a) e aos alunos irem além das respostas normalmente estabelecidas.

Assim como o estilo anterior, o Divergente apresenta várias possibilidades de aplicação no ensino do Karatê-Do, onde o professor pode orientar a “descoberta” de muitos conceitos encontrados na sua prática, abrindo também a oportunidade dos alunos apresentarem seus “saberes de experiência feitos”¹⁶ e também conhecerem as perspectivas

¹⁶ “Saberes de experiência feitos” é um termo utilizado por Paulo Freire (1996), que pode ser entendido como os saberes que os educandos trazem consigo, saberes socialmente construídos na prática comunitária, suas experiências anteriores. Segundo o próprio autor, é necessário que os professores não só respeitem esses saberes

dos seus companheiros, fomentando a busca pelo conhecimento dentro do Karatê-Do. Um exemplo que pode ser aplicado a iniciantes, seria o trabalho em grupo com as posturas/bases dentro do Karatê-Do Shotokan. O professor pode discutir adequadamente com os alunos os conceitos de equilíbrio, estabilidade e base de sustentação buscando despertar um senso crítico de quais posições nosso corpo pode assumir no espaço e quais têm mais estabilidade e porquê. A partir daí, os alunos podem formar grupos ao acaso e discutirem entre si propondo algumas das posturas que encontrarem, apresentando depois, cada grupo, aos outros grupos participantes, momento então onde o professor pode colocar questões acerca das posições apresentadas, orientando sempre para os conceitos antes discutidos, direcionando depois para um entendimento das posturas/bases (postura avançada – *zenkutsu dachi*, recuada - *kokutsu dachi*, por exemplo) e vivenciando-as posteriormente.

Com o estilo Individual, segundo MOSSTON e ASHWORT (1996), o professor decide o conteúdo, mas o aluno é quem decide as perguntas (problemas) e as soluções. É necessário que os alunos tenham familiaridade com o processo de descoberta dirigida e produção divergente. Este estilo tem como objetivo proporcionar aos alunos a “*oportunidad de desarrollar un programa por si mismo*” (MOSSTON e ASHWORT, 1996, p.257).

É importante ressaltar que é necessário que os alunos tenham passado pelos estilos anteriores, que proporcionaram destrezas físicas necessárias para que eles tenham condições de desenvolver seu programa.

Num estágio um pouco mais avançado no Karatê-Do, o professor pode propor ao aluno, por exemplo, que este venha a desenvolver um estudo sobre um determinado *kata* (básico, superior ou avançado), através do qual o aluno poderá estudar as origens históricas do *kata*, as posturas, aplicabilidade das técnicas, relação com o *kumitê* ou mesmo outros *katas*, propor um treinamento de *kihon* para o *kata* escolhido, dentre muitas outras formas.

Apresentamos os estilos de ensino e seus elementos centrais no processo de ensino e de aprendizagem em Educação Física, destacando/exemplificando-os com os aspectos das áreas básicas da prática do Karatê-Do. A seguir, será descrito o processo metodológico utilizado para a pesquisa de intervenção deste trabalho.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

dos educandos, mas que discuta com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Consideramos que, além dos subsídios dos profissionais/pesquisadores da Universidade, também temos muito a aprender com aqueles que, em geral, são “alvos” das propostas e teorias do ensino: docentes e alunos(as).

Através das vivências desenvolvidas, buscamos desvelar aspectos ligados às facilidades e às dificuldades que caracterizam a utilização dos estilos de ensino (MOSSTON e ASHWORTH, 1996) no processo de ensino e de aprendizagem das lutas (Karatê-Do) na perspectiva da cultura corporal de movimento.

Na presente proposta, as vivências em lutas no contexto da Motricidade Humana foram desenvolvidas por meio de brincadeiras estruturadas com os próprios participantes ou mesmo, propondo-se alguns temas, construindo e combinando-se em grupo as possíveis situações e “regras”, junto com as implicações acerca das decisões tomadas pelo próprio grupo.

O questionamento dessas influências e a proposta a partir das brincadeiras, segundo Dulce Mara Critelli (1981), se fazem na preocupação com a educação mesma e não com o nosso engajamento num apenas construir técnicas e métodos de ensinar.

Gonçalves Junior, Ramos e Couto (2003) entendem que a instrução e a educação são fenômenos distintos. A primeira preocupa-se com o treinar, o adestrar, o informar, enquanto que a segunda prima pelo tirar de dentro para fora, como indica a etimologia da palavra, proveniente do latim: *ex-ducere*, ou seja, “o sair de um estado de existência para outro” (p.30). Assim, a educação tem como fundamento o cotidiano da existência do ser, do ser-com-os-outros, do estar solícito, do colocar-se na perspectiva do outro e estabelecer a intersubjetividade.

Diante disto utilizamos, em termos metodológicos, um enfoque que não evidencie generalizações, quantificações e nem a neutralidade de nós pesquisadores, portanto, este estudo é caracterizado pela abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995; MOLINA NETO e TRIVIÑOS, 1999).

Na abordagem qualitativa, a realidade não é algo externo ao sujeito. Valoriza-se a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, buscando

a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 1995, p.17).

A partir do exposto, propusemos a estruturação de 11 aulas que considerassem a utilização dos diversos estilos de ensino no processo de ensino e aprendizagem das lutas (Karatê-Do).

Os instrumentos de coletas de dados utilizados para viabilizar este estudo foram (NEGRINE, 1999): planejamento e observações sistemáticas das aulas ministradas.

O projeto foi voltado a alunos da Escola Estadual “Professor Augusto de Oliveira”, pertencente à rede pública do ensino fundamental do município de São Carlos. Contou com a participação de aproximadamente 20 alunos (entre 8 a 12 anos), entre o período de setembro a dezembro de 2005.

Os contatos com os alunos foram realizados através de visitas dos pesquisadores para todas as turmas da escola, onde foram entregues o comunicado e as autorizações/termos de consentimento livre e esclarecido.

O espaço utilizado para sua prática foi à quadra poliesportiva aberta disponível no local. A indumentária utilizada pelos alunos foi apenas roupa confortáveis e flexíveis, e nenhum material em especial foi empregado durante as aulas. Tais elementos se devem em função das características das crianças, da escola e do próprio objetivo deste trabalho.

A seguir serão apresentadas as considerações acerca da pesquisa de campo realizada.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO KARATÊ-DO E OS ESTILOS DE ENSINO DE MOSSTON E ASWORT

Através do presente estudo percebemos que, apesar do ensino das lutas carregarem consigo um histórico diretivo em função de suas origens e características históricas e culturais, há a possibilidade de oferecermos aos alunos iniciantes, na perspectiva da cultura corporal, mais liberdade e autonomia no aprendizado das suas técnicas bem como dos conceitos envolvidos em sua prática.

Sendo assim, não existem estilos ruins. O professor deve saber combiná-los e aplicá-los após uma análise prévia, de acordo com seus objetivos, de acordo com o grupo com o qual está trabalhando e, se possível, criar novos estilos que possam viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2004).

Destacamos que, na perspectiva da cultura corporal e dentro do ambiente escolar, a contextualização em termos de objetivos e metodologias das lutas necessita ser cuidadosamente considerada e efetivada, evidenciando diferenças significativas no desenvolvimento das mesmas em ambientes não-escolares.

Não descartamos aqui as possíveis dificuldades em se elaborar de forma menos diretiva o ensino e a prática de algumas técnicas dentro das lutas, no entanto, torna-se importante compreender a distinção entre os estágios de treinamento e/ou de iniciação no ensino destas.

Não obstante, torna-se indispensável

que seus alunos saibam o porque estão fazendo determinadas atividades, que entendam a importância da educação física e que, acima de tudo, saibam que são capazes de desenvolverem aptidões sociais, emocionais, intelectuais e físicas. Visualizamos, nos estilos de ensino menos diretivos, a possibilidade concreta de se efetivar e atingir tais objetivos e, desta maneira, a contribuição da Educação Física no processo de construção de cidadão (ALBUQUERQUE, 2004).

Para a mesma autora,

o bom profissional deve estar preocupado em proporcionar aos seus alunos a construção de uma consciência crítica acerca de si mesmo, do outro e da sociedade em que vive, transmitindo aos seus alunos, através do componente curricular que leciona, valores e atitudes positivos.

Potencial que tanto o Karatê-Do quanto outras lutas possuem. Através da prática constante e bem orientada do Karatê-Do, enquanto meio para se atingir o Budô¹⁷, podemos ver os

diversos valores que estão colocados na sua prática educativa, tais como a não fragmentação corpo-mente-mundo, a persistência, a determinação, a humildade, a sinceridade e o respeito ao outro, valores que são apreendidos e ensinados no caminho trilhado pelo Sensei que educa e se educa, na busca de uma compreensão mais profunda, amadurecida, do Karatê (LAGE, 2005).

Portanto, segundo Albuquerque (2004), torna-se importante o

conhecimento e aplicação dos diferentes estilos, proporcionando assim aos alunos não somente a aquisição de aptidões físicas, mas o despertar de um senso crítico, a socialização, a descoberta do próprio corpo e o desenvolvimento de sua cognição, na tentativa de aquisição de uma autonomia maior através da resolução de problemas colocados pelos professores.

¹⁷ id. *ibid.*

No caso do Karatê-Do, esses são elementos importantes no desenvolvimento do(a) aluno(a) para que este(a) possa vivenciar/experenciar o Karatê-Do enquanto manifestação do *Budô*.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Tatiana R. **Os estilos de ensino no processo de ensino e de aprendizagem em educação física**. Relatório (Bolsa Treinamento) – UFSCar/SP, 2004.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BATISTA, Robinson A. **Karatê shotokan**. Disponível em: <<http://www.kamae.com.br/colunistas.html>> Acesso em: 26 abr. 2004.
- BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 13(2), p.282-287, jan., 1992.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- FEDERAÇÃO PAULISTA DE KARATÊ-DO TRADICIONAL. Disponível em: <<http://www.fpktradicional.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo, 1996.
- FUNAKOSHI, Gichin. **Karatê-Do: o meu modo de vida**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1989.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz; DRIGO Alexandre J. **A já regulamentada profissão de Educação Física e as Artes Marciais**. Motriz, Rio Claro, v.7, n.2, p.131-132, 2001.
- LAGE, Victor. **Karatê-do: a sabedoria de um modo de viver**. Relatório (Iniciação Científica – PIBIC/CNPq) – USFCar/SP, 2005.
- MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.
- MOSSTON, Muska, ASHWORTH, Sara. **La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza**. Barcelona: Hispano Europea, 1996.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p.61-93.

RAMOS, Glauco N. S. **Educação física: licenciatura e/ou bacharelado?** analisando as implicações de uma estrutura curricular. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1995. 189p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Supervisão e Currículo, PUC/SP, 1995.

SOARES, Carmen L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, Suplemento 2, p.6-12, 1996.

SUZUKI, E. **O pai da educação integral e o universo do judô**. São Paulo: Editora do Escritor, 1986.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO LIBERTADORA PARA ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Willian Lazaretti da Conceição (EEFE/DEFMH/UFSCar e Fundação CASA e Colégio Vitoreli/SP)

RESUMO

Este trabalho surgiu após uma profunda reflexão sobre a minha prática pedagógica, desenvolvida ao decorrer de um ano, com adolescentes que cumprem medida socioeducativa em regime de privação de liberdade na Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente). Após essa reflexão fiquei com algumas inquietações referente a participação dos adolescentes nas aulas de Educação Física. Alguns não participavam da atividade e outros participavam sem intenção, praticavam ou realizavam ações sem sequer refletir sobre o que faziam. A pedagogia libertadora ou dialógica colaborou no desenvolvimento do planejamento participativo e na resolução dos conflitos surgidos nos momentos de aula. Alguns adolescentes tiveram dificuldade em compreender a proposta, que as turmas poderiam desenvolver temas diferentes, mesmo sendo unânime a escolha do futsal como elemento cultural a ser desenvolvido no bimestre, comprovando que há uma supervalorização desta modalidade da cultura corporal.

Palavras - chave: Educação Física Escolar, Pedagogia Libertadora, Privação de Liberdade

Introdução

Este trabalho é fruto das experiências vividas como professor de Educação Física de adolescentes em conflito com a lei, que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade na antiga FEBEM (Fundação do Bem Estar do Menor) e atual Fundação CASA (Centro de Socioeducativo ao Adolescente).

No ano seguinte após concluir a graduação em Licenciatura em Educação Física, tive a oportunidade de participar do processo seletivo para fazer parte da equipe de professores de uma unidade da Fundação CASA, que atende adolescentes infratores em regime de privação de liberdade.

Esses adolescentes anteriormente eram chamados “menores”, de fato já havia preconceito ao empregar o termo menor como forma de tratamento a esses (as) adolescentes. Se considerarmos a reflexão de Andrade (1997, p.29) que relata que “a história do atendimento à infância e adolescência no Brasil mostra que criança e adolescente são as de famílias estruturadas, com boa renda financeira e que terão condições de boa formação educacional e profissional”, sendo *menor* aquele que vive a margem da sociedade, advindo

das famílias de classe baixa. Até hoje comumente ouvimos o termo *menor*, até mesmo por parte dos próprios adolescentes.

Ao ingressar tive de iniciar as aulas e organizar o planejamento ao decorrer das primeiras aulas, pois houve atraso na atribuição deste componente curricular. Todos já haviam realizado os seus respectivos planejamentos tendo conhecimento da matriz de competências e habilidades propostas pelo Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). Este é um instrumento de avaliação que mede as competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior, em nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, sendo que a adesão ao Enceja pelas Secretarias de Educação (dos Estados, Distrito Federal e Municípios) é opcional.

Iniciei o meu planejamento utilizando o Livro Introdutório que traz, a matriz de habilidades propostas para cada nível de ensino que eu trabalharia, ensino fundamental II compreendendo adolescentes de 5ª a 8ª série e ensino médio, com alunos de 1º ao 3º ano. O objetivo deste trabalho é identificar quais os elementos culturais que os adolescentes das turmas que ministro aula apresenta maior interesse.

O início da prática pedagógica

Chegaram a colônia duas educadoras (...). Eu já estava quase me entregando ao desespero na procura de colaboradores pedagógicos: ninguém estava disposto a se dedicar à tarefa de educar o novo homem na nossa floresta (MAKARENKO, 2005, p.18)

Início este tópico com um trecho do livro Poema Pedagógico de Anton Makarenko, pois assim como no relato, a tarefa de encontrar colaboradores pedagógicos a fim de educar o novo homem não foi fácil, o que percebo é que predomina a presença dos professores que trabalhavam nas unidades da FEBEM. O que a meu ver há algumas implicações para se pensar. O professor que tem experiências anteriores a Fundação, sabe melhor como lidar com este público, manias, gírias etc., mas ao mesmo tempo trazem consigo vivências no que tange ao tratamento aos adolescentes que muitas vezes era repressivo, opressivo e agressivo ao adolescente por parte dos seguranças, pois pertenciam a um contexto diferente do que atualmente é o Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, no qual as situações de conflito buscam ser resolvidas por meio de diálogo.

Os primeiros dias de aula não foram muito agradáveis, pois me sentia como se estivesse em estágio supervisionado para ser efetivado posteriormente, os adolescentes me

olhavam de tal maneira, tentando saber mais sobre mim, questionando coisas que não faziam parte da aula, e a questão mais comum entre as turmas era se eu já havia trabalhado em FEBEM. Algumas respostas eu era tão subjetivo que eles não entendiam muito, fiquei com receio de comentar sobre locais de trabalho e também sobre o bairro que residia.

Na pesquisa de Pereira (2007, p.6) há um relato que também vivenciei “No início, os adolescentes nos intimidam com um olhar desafiador, avaliam nossa postura e reação, procurando de alguma forma testar para saber quem somos...”. Após algumas aulas, nossa relação estava mais próxima e com menos desconfiança de ambas as partes, pois se eles me olhavam querendo saber mais, acredito que eles sentiram a mesma coisa, considerando que eu não os conhecia e também nunca havia trabalhado naquele contexto.

O primeiro planejamento foi realizado por mim, sem a participação direta dos alunos. Eles responderam um questionário com perguntas abertas e fechadas, que visava identificar quais os conteúdos da educação física já haviam vivenciado e o que mais tinham interesse em aprender, como gostariam que fosse a avaliação neste componente curricular, explicando para eles sobre a avaliação escrita, prática e contínua.

Após a análise das respostas dos questionários, consegui organizar o planejamento, tendo que considerar as turmas multiseriadas, em consequência disto tinha alunos de diferentes faixas etárias em uma mesma turma.

Desenvolvemos os conteúdos propostos ao decorrer dos dois semestres do ano de 2008, mas em algumas aulas notava que por mais que me esforçava para selecionar conteúdos diversos dificilmente conseguia atingir a todos os adolescentes de turmas com aproximadamente 20 alunos, sempre alguns ficavam fora da atividade, com sua intencionalidade voltada para outra coisa que não a aula, ou ainda participava da atividade sem sua intencionalidade dirigida a ela. Muitos ficavam andando pelas laterais da quadra, muitas vezes com a cabeça entre as grades com o olhar fixo na paisagem rural que cerca a unidade, de acordo com relatos neste momento estavam pensando em sua família e nas coisas que haviam perdido.

Ao término dos dois semestres, ao fazer uma profunda reflexão sobre minha prática pedagógica desenvolvida ao decorrer do ano, pude identificar alguns aspectos que não tiveram sucesso, sendo necessárias algumas mudanças.

Método

Ao iniciarmos o ano de 2009, estava com algumas novas idéias, dentre elas, era o planejamento participativo utilizando a pedagogia dialógica de Freire (1985, 1987, 2005), questionava os alunos sobre quais temas, assuntos e conteúdos eles demonstravam interesse.

O método utilizado foi a pesquisa-ação, envolvendo as teorias e ação docente, assim como as transformações eventuais na prática cotidiana. Este método derivado da etnografia no contexto educacional é o mais indicado nos casos em que o professor é o próprio pesquisador (BETTI, 2003).

A pesquisa-ação e o ensino reflexivo são primordiais para que o professor enquanto pesquisador/investigador de sua prática possa fazer as transformações necessárias de forma reflexiva, crítica e coletiva. Entendo a pesquisa-ação como (ELLIOT citado por BETTI, 2006a, p.10): “... um conjunto de idéias e procedimentos dinâmicos que estruturam, mas não determinam a busca pela compreensão do processo pedagógico (...), concepções de educação, conhecimentos, aprendizagem, currículo e ensino”.

De acordo com Betti (2006a, 2006b), as concepções e os valores (axiologia e teleologia) são premissas necessárias para as ações pedagógicas. Por isso, a elaboração, a reflexão e a tomada de decisão acerca do planejamento teve como pressuposto a compreensão de que não seria apenas o professor, o responsável pela elaboração, de modo a compartilhar as escolhas com os alunos, valorizando os saberes discentes.

Gonçalves Junior (2008) apresenta algumas etapas que contribuem neste processo, a investigação temática, sendo um processo que visa identificar aspectos além do que já conhece o que pensa sobre o mundo, e qual assunto lhe é mais interessante, assim podemos discutir um tema gerador. Possibilitando um aprendizado onde o conhecimento é construído no coletivo, considerando que o professor não é detentor de todo conhecimento e muito menos da verdade absoluta.

A tematização parte de um educador que incentiva e motiva a partir da palavra, do tema gerador. O diálogo se faz necessário para percebermos posturas, posições, pontos de vista distintos, modos de perceber o mundo, e, de modo igualitário, compartilhar conhecimentos, mesmo que muitos adolescentes venham de situações de miséria e de indignação, os conhecimentos apresentados por eles são riquíssimos, desde que valorizados.

Na problematização uma das principais etapas deste processo, pois considera o compromisso emancipador solidário daquele conhecimento, da construção-reconstrução do mundo lido, da transformação das condições de vida, da libertação.

De acordo com Freire (1996, p.33) “... discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” E a partir disso despertar a

curiosidade humana, que é histórica e socialmente construída e reconstruída, pois a promoção da ingenuidade para a criticidade é tarefa da prática educativa progressista, desenvolvendo a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil. Não esquecendo que a ética e a estética está presente nos seres humanos, que não é possível pensar os seres humanos longe ou fora dessas dimensões, ou seja, esse exercício educativo é substancialmente formar e essa formação do educando é também moral.

Acredito que com a realização dessas dinâmicas, o adolescente como ser histórico será capaz de decidir, criar, reproduzir, transformar e comunicar, estabelecer relações com o mundo. A princípio foi difícil que entendessem que poderiam escolher os conteúdos, para muitos foi uma novidade a possibilidade de diálogo com o professor para realizar tais escolhas. Tornei a explicar que o planejamento participativo faria com que eles fossem co-responsáveis e conscientes do que desenvolveríamos ao decorrer do semestre, e assim conseguiram compreender melhor os objetivos desta estratégia.

A Pedagogia Libertadora é apresentada por Paulo Freire, com idéias muito pertinentes ao contexto educacional, pois apresenta reflexões sobre o método pedagógico que não pretende ser método de ensino, mas método de aprendizagem. Através deste, é que acreditamos que uma pessoa possa evoluir, aprendendo a escrever sua vida como criador e como testemunha de sua história, sendo consciente de seus atos.

De fato muitos alunos não têm a consciência do que seus atos podem causar, mas na medida do possível tento propiciar momentos de diálogo ao decorrer das aulas, favorecendo a toma de decisão coletiva, contribuindo para que estes alunos transcendam em suas ações individuais e coletivas.

O procedimento de decidir coletivamente e resolver dialeticamente os conflitos que aconteciam, também era utilizado por um professor que trabalhava com educação e formação de jovens delinquentes e crianças abandonadas por familiares que morriam na guerra, o pedagogo Anton Makarenko. Ele dirigia a Colônia Gorki, na qual a função do exercício de comandar e de ser comandado alternava-se entre a ação individual e coletiva, decisões importantes são tomadas coletivamente, de forma a que os alunos vivam realmente o Socialismo.

Desse modo o aluno deve ser levado a questionar-se, a si mesmo, tentando compreender seu desenvolvimento global, sua potencialidade, sua capacidade de criação, assim interpretando sua realidade que tende a ser repleta de obstáculos, sendo ator principal de seu próprio conhecimento, para daí então poder construir e transformar a sua história, estando inserido do começo ao fim, no processo educacional.

Escolhemos a fundamentação teórica de Paulo Freire, pois o mesmo pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se/readmirar-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai se descobrindo/admirando, manifestando e configurando método de conscientização (FREIRE, 1987).

O autor afirma que ninguém liberta ninguém, que ninguém se liberta sozinho, mas que os homens se libertam em comunhão.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. (FREIRE, 1987, p.29)

Minha função enquanto agente nesse processo de formação do cidadão, não deve ser direcionado a uma libertação sem reflexão no ato desta libertação, pois isso seria transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (FREIRE, 1987, p. 29)

Os adolescentes privados de liberdade devem ter a consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um *ser aí*, um ser no *suporte*.

O Se-Movimentar como possibilidade

Pensando sobre a tomada de consciência do outro e de si como um ser no mundo, iniciamos por conceituar a concepção de educação física ou educação motora que utilizo em minha prática pedagógica.

Segundo Sergio (1995, p.52) “a motricidade humana significa que o ser humano é fundamentalmente relação com o Outro, com o Mundo, com o Absoluto.” Essa semelhança com as idéias de Paulo Freire não é mera coincidência, mas sim porque tem como base a perspectiva fenomenológica.

Para fundamentar essa discussão sobre fenomenologia e educação física escolar, utilizaremos Gonçalves Junior, Ramos e Couto (2003) e Kunz (2004), pois fazem, a partir do

referencial fenomenológico-existencial, proposições específicas para a Educação Física Escolar que muito se aproximam da perspectiva dialógica de Paulo Freire.

De acordo com Gonçalves Junior, Ramos e Couto (2003) uma educação embasada na fenomenologia, é quando existe a troca de conhecimentos e informações entre todos os envolvidos no processo educacional, sejam pais, alunos, professores, serventes da escola e comunidade em geral. É a superação do modelo tradicional de ensino, no qual o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno apenas reproduziria os conhecimentos transmitidos. Na educação física, podemos perceber esse método de ensino na prática pedagógica de alguns professores, que acreditam ser um modelo adequado a reprodução fiel dos movimentos que o professor executa ou que às vezes pede a um aluno com melhor destreza motora realizar.

Kunz (2004) corrobora dizendo que é mais importante o aluno aprender a ler e escrever a realidade, ser capaz de perceber, compreender e mudar a realidade, ao invés de simplesmente aprender mecanicamente as técnicas, ou como já citado anteriormente, destrezas motoras.

Assim o professor de educação física na perspectiva da Educação Libertadora, não deve reduzir a prática pedagógica à transmissão da cultura do saber do Esporte Moderno no seu sentido técnico.

Trata-se de resgatar o Sujeito na relação dialógica com o Mundo, pelo Se-Movimentar. Trata-se de desenvolver ações conjuntas de Professores e alunos, com vistas à transformação do Mundo Vivido e respectivo mundo do movimento, para nele serem realmente reconhecidos como Sujeitos (KUNZ, 2004, p.149).

Nesta perspectiva há necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, para que a teoria não se torne apenas discurso e a prática um ativismo ou reprodução alienada, que na educação física seria apenas a reprodução motora de gestos técnicos.

Para Silva (2007, p.68) “a teoria deve ser coerente com a prática cotidiana do educador, que passa a ser um modelo e influenciador de seus educandos”, utilizando estratégias que estimulem a curiosidade, contribuindo para que o adolescente possa imaginar, intuir, sendo capaz de comparar, transformar e transcender.

De acordo com Freire (2009, p. 25) “a criança compreendida fenomenologicamente, caracteriza-se por essa espécie de completa entrega ao presente imediato, portanto tendendo a viver a mais absoluta plenitude ou o maior desespero”. A abordagem fenomenológica procura o sentido do que acontece, neste caso ela perguntará pelo sentido que os adolescentes

atribuem ao viver hoje, ao invés de afirmar “verdade eternas” sobre esta ou qualquer outra fase da vida.

A fenomenologia-existencial afirma que as coisas simplesmente são e o ser humano existe enfatizando a diferença entre ser coisa e ser humano. De modo que a coisa não é afetada por seu próprio ser:

... “ela nem está aí com seu ser” e, portanto não precisa se preocupar com ele, pois já está pronta e acabada. O ser humano por sua vez, nunca é indiferente a si mesmo, sempre se comporta em relação a si mesmo, na medida em que jamais é indiferente a seu próprio ser. E jamais está como as coisas, pronto e acabado. Pelo contrário temos de cuidar de nosso ser, sempre incompleto, sempre a exigir uma atitude, sempre nos preocupando. Por isso, a fenomenologia designa a condição humana com o termo existência. Para nós o adolescente é aquele que foi apresentado à condição humana de existir (FREIRE, 2009, p.26).

No trecho acima podemos evidenciar o mesmo entendimento Paulo Freire tem sobre o ser humano:

O inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE, 1996, p.55)

Esta consciência que nos motiva a pesquisar, conhecer e atualizar tudo que está condicionado, mas não determinado, a toda hora, pois somos sujeitos da nossa história, e não apenas objeto, vendo e acreditando em estímulos para mudar fatalidades e transformar a realidade.

Assim a pedagogia libertadora possibilita ao educando chegar ao conhecimento pelo diálogo, de forma autônoma e consciente, através de alguns questionamentos feitos pelo educador e também pelos demais alunos, assim quando ele apreender o conteúdo, terá sua visão particular do mesmo.

Resultados

As aulas de Educação Física Escolar são realizadas com adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade, e atende a alunos de 5ª série à 8ª série do ensino fundamental e 1º ano ao 3º ano do ensino médio. Os encontros para a realização de duas aulas são semanais e procuram ser mediadas pela Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

O trabalho é realizado em três Unidades de Internação (UI) da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), destas unidades, duas atende ao sexo

masculino e uma ao sexo feminino, todas estão localizadas na região da grande São Paulo. Os(as) alunos(as) são autores(as) de atos infracionais, também conhecidos(as) como adolescentes em conflito com a lei. As Unidades desta cidade funcionam em administração compartilhada com uma Organização não Governamental (ONG), e muitos profissionais tais como psicólogos, equipe de enfermagem, agentes educacionais e instrutores de arte e cultura e de ensino profissionalizante que atuam diretamente com os adolescentes são contratados por esta ONG que é bem conceituada na região. Neste trabalho serão discutidos apenas os resultados do planejamento participativo de uma unidade de internação masculina.

Inicialmente me apresentei para os (as) novos (as) adolescentes, pedi que se apresentassem para mim e logo em seguida expliquei o que era planejamento e como se poderia ser a participação discente na elaboração do mesmo.

Realizamos o planejamento participativo somente com a participação dos alunos envolvidos, achei melhor neste momento não envolver outras pessoas, pois eles sempre devem se reportar a outras pessoas de nível hierárquico superior na tomada de decisões, como aparece no texto de Onofre (2007, p.18) “as atividades diárias são programadas rigorosamente, segundo regras superiores, e orientadas para realizar o fim oficial da instituição”. Sendo assim, optei que eles mesmos se organizassem para a escolha dos conteúdos, que foi difícil, pois muitos deles não conseguem compreender e respeitar o posicionamento alheio.

Utilizo a proposta de blocos de conteúdos temáticos¹, que foram sistematizados por um grupo de professores pesquisadores (VENÂNCIO e col., 2008) ao longo de dois anos, os blocos seguem um critério de complexidade, a partir do que verificaram quanto ao aprendizado dos alunos:

Bloco 1 – Elementos culturais do movimento do corpo humano: jogo e brincadeira, esporte, dança, ginástica e circo, luta (incluindo a capoeira), vivências e atividades da vida diária (AVD).

Bloco 2 – Movimentos do corpo humano (considerando o “se - movimentar”): habilidades de estabilização, locomoção, manipulação, ritmo, combinação e especialização de movimentos, capacidades e noções de treinamento.

¹ Uma análise mais alargada dos blocos temáticos pode ser encontrada em Sanches Neto e Betti. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5^a a 8^a série do ensino fundamental. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.22, n.1, p.5-23, jan./mar. 2008

Bloco 3 - Aspectos pessoais e interpessoais do movimento do corpo humano: noções de anatomia e biomecânica, bioquímica e nutrição, embriologia e fisiologia, antropologia e psicologia, comportamento motor (desenvolvimento, aprendizagem e controle motor), saúde e patologia.

Bloco 4 – Demandas ambientais no movimento do corpo humano: adequação e problematização (perspectivas adaptativas e de transformação) do movimento frente às demandas ambientais: físicas e naturais, sociológicas e políticas, filosóficas e estéticas, administrativas (e organizacionais) e econômicas, virtuais, históricas e geográficas.

Percebemos que o conhecimento docente acerca desses conteúdos pedagógicos pode ser uma condição prévia para que haja consistência entre as intenções planejadas e as ações. Freire (1987) ressalta a necessidade do educador, saber bem o que está ensinando, para que possa conduzir adequadamente o educando em suas descobertas, conscientes, de conhecimento. O conhecimento que cada professor deve elaborar, nesse sentido, é extremamente complexo e dinâmico, pois nenhum bloco deve ser trabalhado isoladamente, havendo integração efetiva entre os conteúdos, que devem ser planejados estrategicamente e também avaliados criteriosamente.

As quatro primeiras turmas, onde desenvolvemos este procedimento de planejamento foi em uma das unidades masculina, com três turmas de ensino fundamental II e uma de ensino médio. A primeira turma escolheu pelo elemento cultural Esporte, sendo o futsal e o basquete as modalidades escolhidas para serem desenvolvidas no primeiro bimestre, e para o segundo bimestre escolheram Atividade Circense e Ginástica.

A segunda turma também optou pelo elemento cultural Esporte, sendo o futsal e o flagball as modalidades escolhidas para vivenciarem no primeiro bimestre, e no segundo optaram por Jogos e Brincadeiras.

A terceira turma assim como as anteriores também escolheram o Esporte como elemento cultural a ser desenvolvido no primeiro bimestre, sendo o futsal, tiro ao alvo e atletismo as modalidades escolhidas. E no segundo bimestre demonstraram interesse em aprender alguns elementos da Luta, Capoeira e Atividades da Vida Diária, patins e skate.

A última turma desta unidade que organizou o planejamento é a de ensino médio, e não houve diferença quanto à escolha do elemento cultural, pois optaram pelo Esporte, escolhendo o futsal e o tênis de mesa para serem vivenciados no primeiro bimestre, e no segundo escolheram Vivências e Atividades da Vida Diária, patins e skate.

Discussão dos resultados

As aulas aconteceram todas no mesmo espaço em horários diferenciados. Em algumas turmas tive de dividir o espaço da sala multiuso com uma oficina, o que de fato não foi muito bom, pois os demais alunos queriam ver o que estávamos fazendo e viceversa.

O elemento cultural Esporte, apareceu em todos os planejamentos destas turmas, e com predominância da modalidade esportiva futsal. É evidente que o futsal faz parte da nossa cultura corporal, mas é fato também que a prática exacerbada do futsal esta presente nas escolas, clubes e espaços de acesso ao lazer de modo geral, e assim há pouca opção de acesso aos diversos elementos culturais existentes.

Mas muitos deles estão habituados a praticar o futsal apenas jogando de modo técnico, não apresentaram em momento algum, uma vivência que tratasse pedagogicamente do futsal, discutindo seus conceitos, procedimentos e atitudes.

Os demais blocos temáticos são organizados e integrados de acordo com as possibilidades de integração, ou seja, os (as) adolescentes escolhem coletivamente o elemento cultural, e posteriormente organizo a integração entre os demais blocos temáticos, movimentos, demandas ambientais e aspectos pessoais e interpessoais do movimento humano.

Já que todos escolheram o futsal, e conseguimos organizar o planejamento antes de terminar as duas aulas, iniciamos a discussão sobre a temática ainda no primeiro dia. Foi solicitado aos adolescentes que criassem uma história do futsal, poderiam inventar, pensando sobre os materiais, espaços físicos, número de jogadores entre outros aspectos que julgassem interessantes. Esta atividade poderia ser feita individualmente ou em duplas, e assim alguns realizaram individualmente e outros escolheram fazer em duplas, o que foi positivo, pois discutiam as idéias para poderem escrever.

Considerações Finais

O exercício do diálogo entre os agentes de uma comunidade escolar pode ser uma estratégia para que se consiga atingir os objetivos propostos com menos barreiras. O que quero dizer é que se todos estão conscientes dos objetivos, dificuldades, e são valorizados no processo educativo, o aluno tende a ter uma educação que apresenta uma melhor qualidade, além de favorecer o relacionamento entre todos os envolvidos no processo.

Os novos adolescentes tiveram um pouco de dificuldade para entender a dinâmica do planejamento, e talvez seja porque até então os conteúdos eram pré-organizados pelo

professor responsável, e não ofereciam opção de escolha. Mas os demais alunos que já haviam tido aula no semestre anterior os ajudaram a compreender tal estratégia.

Na Educação Física há avanços e limitações nos vários referenciais teóricos aprofundados nas últimas décadas. Todos contribuem para modificar o paradigma da racionalidade técnica com a hegemonia do esporte e da técnica esportiva como o único caminho da Educação Física na escola. Podemos evidenciar esta afirmação quando analisamos a predominância do elemento cultural esporte, mais precisamente a modalidade esportiva futsal foi escolhida por todas as turmas.

Referências

ANDRADE, M. P. **Educação Física na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM/SP: Uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo os discursos dos professores.** Dissertação de mestrado, FEF-UNICAMP, Campinas, 1997.

BETTI, M. **Educação Física escolar: Do idealismo à pesquisa-ação.** Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista, 2003. (Tese de Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa – Área de Educação Física e Motricidade Humana).

BETTI, M. **“Imagens em ação”:** Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. *Movimento*, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 95-120, maio/agosto 2006a.

BETTI, M. **O papel da sociologia do Esporte na retomada da Educação Física.** *Rev. Brasileira Educação Física Esp.*, São Paulo, v.20, p.191-193, set. 2006b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, C. E. C. Alguns elementos para compreendermos a Adolescência. **CASA em Revista.** Ano 01, n. 01, p. 22 a 27, Jul. 2009.

GONÇALVES JUNIOR, L.. **Dialogando sobre a capoeira:** possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. In: IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física: "Das Escolas de Ofício à Profissão Educação Física". 4, 2008, Bauru. (Palestra).

GONÇALVES JUNIOR, L.; RAMOS, G. N. S.; COUTO, Y. A. A motricidade humana na escola: da abordagem comportamental à fenomenológica. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 12, p.23-37, 2003.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. 3ªed. Ijuí: Unijui, 2004.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

PEREIRA, A. S. F. **A vida em semiliberdade: um estudo sobre adolescentes em conflito com a lei**. Dissertação de mestrado, PUC, São Paulo, 2007.

SERGIO, M. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Blumenau: Ed. da FURB, 1995.

SILVA, F. S. **Futebol libertário: um jeito novo de jogar na medida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VENANCIO, L., SANCHES NETO, L., MATIAS, R. ULASOWICZ, C. LAZARETTI, W. **A elaboração coletiva de um currículo integrador na educação física contemporânea**. In: Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física da FEUSP: "o currículo escolar como fruto da participação coletiva", 2008, São Paulo. (Apresentação Oral).

DE CARONA COM O FUTSAL FEMININO: PROCESSOS EDUCATIVOS DE UMA PRÁTICA SOCIAL

Robson Amaral da Silva (SEE/SP e PPGE/UFSCar)

RESUMO

Esse estudo teve por objetivo compreender quais os processos educativos desencadeados na prática social da preparação de uma equipe universitária de futsal feminino para a disputa de um torneio, tendo como perspectiva, participantes dessa equipe durante as viagens aos locais dos jogos. Os acontecimentos ocorridos durante as viagens foram anotados em diários de campo, e posteriormente houve a construção das seguintes categorias temáticas: *A prática social e sua ocorrência; Objetivo da prática estudada; O que fazem; Sobre o que falam; Interações entre o grupo; Interações entre os diferentes grupos; O que se aprende*. Foram identificados processos educativos relacionados a questões de ordem técnica e tática do futsal, união do grupo e insatisfação.

Palavras-chave: processos educativos; futsal feminino; viagens.

Introdução

Ao pesquisarmos práticas sociais e os processos educativos que delas são desencadeados devemos conviver com as pessoas, grupos e/ou comunidades com os quais estamos em contato, buscando “(...) um envolvimento pessoal, observando, perguntando e conversando” (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p.15). A nosso ver esse convívio deve se transformar em uma experiência, no sentido proposto por Larrosa Bondía (2002), significativa e significativa para os envolvidos.

As práticas sociais orientam-se por mecanismos objetivos, subjetivos e intersubjetivos, solidários entre si. Nesse sentido, podemos entendê-las como momentos de diálogo entre “(...) pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação e, notadamente em nossos dias, de relações entre nações (...)” (SILVA et al., 2008, p.9) nas quais os mesmos constroem sua maneira de conceber e “ler o mundo” (FREIRE, 2006a e 2006b), para que a partir daí busquem sua transformação ou conformação.

A abordagem da realidade social nesse estudo se deu a partir da perspectiva de um coletivo socialmente “desqualificado” e “marginalizado”, ou seja, um grupo de jovens universitárias praticantes de futsal. Isto se torna relevante ao passo que passamos a compreender que as pessoas rotuladas por adjetivos como esses, “(...) são capazes de produzir

conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade (...)” (VALLA, 1996, p.178).

Evidenciado o processo de marginalização, em muitos casos velado, do futsal feminino em nosso país, e reconhecido a preparação de uma equipe feminina desta modalidade para a disputa de um torneio como uma prática social possibilitadora de caminhos para mudança/emancipação, ou para manutenção/alienação das envolvidas, é que se justifica o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa em questão. Além disso, partimos do entendimento de que devemos ouvir atentamente e considerar o que os grupos marginalizados têm a nos dizer quando pesquisamos em práticas sociais.

Ao identificar e valorizar processos educativos em práticas sociais buscamos voltar “um olhar crítico ao estabelecido monopólio pedagógico de sistemas educacionais, que pretendem, muitas vezes, deter o único meio pedagógico capaz de educar” (SILVA et al., 2008, p.16).

Objetivo

O presente trabalho teve como objetivo compreender quais os processos educativos desencadeados na prática social da preparação de uma equipe universitária de futsal feminino para a disputa de um torneio, tendo como perspectiva, participantes dessa equipe durante as viagens aos locais dos jogos.

Procedimentos metodológicos

Em um dos treinos da equipe de futsal feminino colaboradora foram esclarecidos quais os objetivos, procedimentos a serem utilizados e no que consistia a participação das jovens durante o estudo. Esse diálogo inicial se realizou no intuito de garantir o aval do grupo para a consecução do trabalho, que posteriormente foi formalizado através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, lido e assinado pelas mesmas.

Passado esse momento de elucidações relativas à pesquisa e de anuência do coletivo, iniciou-se o processo de observação durante quatro viagens realizadas a São Paulo para a disputa dos jogos referentes a Liga Universitária Paulista. Os acontecimentos ocorridos durante as viagens foram anotados em diários de campo-registro que segundo Falkembach (1987), consiste em um instrumento para registro de anotações, comentários e reflexões de

fatos concretos, fenômenos sociais e relações verificadas, sendo a transcrição realizada durante a ocorrência dos eventos.

Os diários de campo-registro foram numerados em seqüência, sendo as unidades de significado identificadas e sublinhadas em cada um deles através de números arábicos entre parênteses, e de acordo com os objetivos estabelecidos para o estudo. Dessa forma, após a extração de um trecho integral retirado de um diário de campo-registro, temos entre parênteses a letra D, indicando a inicial da expressão “diário”; em seguida o número arábico do referido diário, separado por hífen, temos a numeração da unidade de significado que representa o trecho retirado do diário em questão. Após a identificação das unidades de significado houve a formação, por convergências, de categorias temáticas construídas a partir das unidades extraídas dos diários. O trabalho com categorias é apontado por Gomes (1994) como uma possibilidade metodológica para análise de dados em pesquisas de caráter qualitativo.

Referencial teórico

O esporte (futsal) e a participação feminina

O esporte é uma manifestação cultural construída ao longo dos tempos, e não uma criação do presente. Enquanto fenômeno social, o esporte apresenta um grande destaque e visibilidade em diversos contextos, sendo capaz de despertar nosso interesse, mobilizar paixões, evocar sentimentos, criar representações de corpo e saúde, enfim, convocar nossa imediata participação.

Como resultado de conceitos e práticas estruturadas no pensamento ocidental cujos sentidos e significados foram alterados não só no tempo, mas também no contexto onde se desenvolveram, o esporte possui história, e esta por sua vez é feita pela ação de diferentes homens e mulheres que a seu tempo realizaram ações que consolidaram estas vivências, influenciando de certa forma o que hoje conhecemos (GOELLNER, 2004).

A história oficial pouco se refere a determinadas formas de exercitação do corpo feminino, embora as mulheres há muito tempo protagonizem histórias no campo das práticas corporais e esportivas. O fato de não terem muita visibilidade quando comparadas aos homens, não significa afirmar que não tenham existido ou que estiveram à margem de determinadas atividades esportivas. Por certo que a inserção da mulher no mundo dos esportes não foi tarefa fácil, entretanto, vale ressaltar que não é recente sua atuação nesse sentido e que

a história do esporte mundial se fez e ainda se faz também pela participação feminina (GOELLNER, 2004).

Os anos de transição entre os séculos XIX e XX se tornam marcos expressivos para a participação feminina. Fruto de novas demandas sociais nas quais veiculavam ideais conservadores e revolucionários que promoviam tanto a legitimação quanto novas possibilidades culturais (GOELLNER, 2005), inspiradas nas transformações europeias¹ importadas como padrão de modernidade, observamos uma maior inserção feminina no contexto das práticas corporais e esportivas, e na vida social das cidades. Não obstante, as lutas feministas da época projetavam novas perspectivas para as mulheres brasileiras (GOELLNER, 2004 e 2005; MELO, 2007).

Ainda vale lembrar que aliada à expectativa de crescimento econômico, a educação do corpo é reconhecida como essencial ao projeto de desenvolvimento e fortalecimento nacional. As atividades físicas e esportivas passam a se popularizar a partir da intervenção dos médicos higienistas (baseados em princípios de mesmo nome, e também eugênicos) que, cientes da importância da educação do corpo para tal projeto, passam a estabelecer uma série de normas de condutas e comportamentos em nome de uma educação moral, física, sexual e social, condizentes com tal expectativa de sociedade a ser construída.

As atividades permitidas e desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX eram voltadas para o fortalecimento do organismo da mulher, a fim de que ela pudesse enfrentar os desafios da maternidade (dada a sua natureza frágil), e gerar filhos saudáveis, que seriam os responsáveis pelo engrandecimento nacional frente ao cenário mundial. Porém essas ações eram bem definidas e restritivas, baseadas em estereótipos de mulher e homem, nada além da natureza de um e de outro.

Podemos apreender dessa forma que as relações estabelecidas entre as mulheres e as práticas esportivas e corporais, no recorte histórico aqui realizado, foram construídas a partir de tensões e enfrentamentos, decorrentes de processos de “acomodação” e “resistência” individuais² e/ou de grupos de mulheres (e de homens também), o que levou a uma ampliação na participação feminina no campo esportivo e ao questionamento das características próprias de homens e mulheres.

¹ Para um entendimento das transformações nos estilos de vida da burguesia, além das referências circunstanciais feitas à questão da emancipação feminina no contexto europeu e que influenciaram os modos de vida em nossa sociedade ver Hobsbawn (1988), principalmente os capítulos VII e VIII, respectivamente.

² Um exemplo do que estou falando é relatado por Goellner e Fraga (2004) que analisam o silêncio com relação aos corpos femininos hipertrofiados tais como o de Sandwina, conhecida por vencer homens em concursos de força física. Tal fato questiona o discurso das diferenças naturais como demarcadoras de talentos e funções.

No contexto do futsal muitos anos se passaram entre o seu surgimento em nosso país e uma efetiva inserção feminina. As primeiras incursões femininas aconteceram na década de 30, porém, somente a partir de 1983 o Conselho Nacional de Desportos (CND) aprova a prática do futsal feminino (LUCENA, 2001). O crescimento, a expansão e a organização dessa modalidade se deram com uma participação ínfima das mulheres nos processos formulativos.

Recentemente algumas conquistas femininas no futsal vêm sendo observadas. Em 2001, tivemos a formação e convocação da primeira seleção feminina de futsal para um amistoso contra a seleção paraguaia na cidade de Londrina (PR). No ano seguinte (2002), a realização do I Campeonato Brasileiro de Seleções, organizado pela Confederação Brasileira de Futebol de Salão (CBFS), marca a profissionalização dessa modalidade para as mulheres e, demonstra um interesse por parte da instituição em fomentar intercâmbios internacionais com a organização do I Campeonato Sul-Americano de Futsal (SANTANA; REIS, 2003) Até mesmo os campeonatos universitários disputados em âmbito nacional podem ser exemplos da expansão e consolidação do futsal feminino em nosso país.

O gênero procurando compreender e ser compreendido...

O termo gênero tem sido recorrente em diversas pesquisas, ensaios, resenhas, textos, enfim, em uma infinidade de materiais produzidos no campo acadêmico. Autores vinculados aos campos da Sociologia, História, Lazer, Educação, Educação Física e Esportes buscam apresentar novos olhares para questões postas por essas áreas, tendo como referência essa categoria analítica.

Os aportes teóricos são das mais diversas escolas filosóficas (marxista, estruturalista, pós-estruturalista, dentre outras), entretanto, concordando com Goellner (2004), é consenso afirmar que “gênero evidencia que masculino e feminino são construções sociais e históricas” (p.97). Sendo assim, observamos uma superação do entendimento exclusivamente sexista, portanto biológico, desta categoria analítica. Continuamos a considerar o sexo enquanto constituinte das identidades dos sujeitos (homens e mulheres), porém, passamos também a incorporar em nossas discussões aspectos sociais, históricos e culturais.

Outro passo dado pelo uso da categoria “gênero” foi a possibilidade de enfoque do caráter correlacional entre os sexos, superando a visão binária e excludente entre homens e mulheres. Nos dizeres de Scott (1995) “O termo ‘gênero’, além de um substituto para o termo

mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (p.75).

A emergência da categoria gênero “desnaturaliza” o até então considerado “natural”, pois nos dizeres de Goellner (2004) desestabiliza:

(...) a noção da existência de um determinismo biológico cuja noção primeira afirma que homens e mulheres constroem-se masculinos e femininos pelas diferenças corporais e que essas diferenças justificam determinadas desigualdades, atribuem funções sociais, determinam papéis a ser desempenhados por um ou outro sexo (p.97).

Essas reflexões proporcionadas pela categoria gênero nos fazem pensar a respeito do cerceamento à participação feminina em algumas modalidades esportivas ocorrido durante anos.

Construção dos resultados

Durante o período de convivência com as jovens do futsal feminino, nas viagens preparatórias para a disputa de um torneio, pudemos construir as seguintes percepções:

A prática social e sua ocorrência

As viagens não possuíam um tempo fixo para o trajeto de ida e volta, pois dependiam de uma série de fatores (horários de saída, atrasos nas paradas para o lanche, no início dos jogos, dentre outros) que influenciavam, tanto a saída como o retorno à São Carlos. As viagens ocorriam aos domingos de acordo com a tabela do campeonato.

Objetivo da prática social estudada

Um dos objetivos da permanência do grupo era preparação da equipe para a disputa de um torneio, sendo as viagens aos locais de jogos, um destes momentos. Este objetivo é condizente com a visão de algumas atletas como podemos observar nos seguintes trechos extraídos dos diários de campo-registro:

Perguntei a Beth o que ela fez durante esta primeira parte da viagem, e ela me disse que estava pensando no jogo, mentalizando as jogadas que poderia fazer durante a partida, formas de antecipação (D2 - 10).

Mariana sabedora do trabalho que eu estava realizando para o curso de Mestrado, disse que para ela as viagens eram um dos momentos de preparação para os jogos que estávamos disputando. Segundo palavras dela:
-“Pelo menos para mim é!” (D4 - 19).

O deslocamento entre as duas cidades torna-se um momento de preparação para o jogo que está por vir. Porém, não podemos generalizar esta visão de Mariana e Beth para o restante do grupo. Tal afirmação fica evidente quando converso com Tatuí, e a mesma não compartilha com a visão apresentada pelas outras duas companheiras. Podemos observar isso no seguinte trecho:

A mesma me dissera que escolheu esta forma de passar o tempo da viagem sem o intuito de se preparar para o jogo que viria (D2 - 3).

Percebemos assim, que as jovens encaravam de maneira diferenciada as viagens, sendo que algumas acreditavam ser aquele um momento de preparação, outras não.

O que fazem

As atividades vivenciadas durante as viagens foram diversificadas, e variavam desde o estar só e dormindo, até o jogar vídeo-game. Os seguintes trechos são ilustrativos a esse respeito:

Mesmo assim, eu escutava algumas *conversas* na parte do fundo do ônibus. (D1 – 3)

(...) Carol e Tatá pouco *conversavam* durante a viagem, até a primeira parada em um posto na cidade de Jundiá. (...) Tatuí *optara por escutar música* em seu aparelho de MP3, possuindo no mesmo uma gama enorme de variedade de estilos musicais (D2 - 2)

(...) Já Mariana e Sabrina seguiam em uma *disputa de vídeo-game* (D2 - 7, grifos nossos).

Uma situação interessante foi a do jogo “Qual é a música?”, que provocara uma pequena rivalidade entre o grupo durante a realização de tal atividade, e até envolvera pessoas de outras modalidades:

Em um dado momento, ainda no percurso de ida, uma das meninas (não me lembro quem foi) propõe a brincadeira do “Qual é a música?”. O grupo momentaneamente se dividiu, entre o lado esquerdo e o lado direito, para que pudéssemos iniciar o jogo. Ficou decidido que eu ficaria de árbitro e que falaria as palavras que deveriam estar nas músicas a serem cantadas pelas meninas. O tempo para conversas dentro do próprio grupo era de 40 segundos, caso o tempo terminasse e a equipe não cantasse nenhuma música que tivesse em seu conteúdo a palavra solicitada, passaria o direito de cantar para o outro time. A brincadeira se desenvolveu de maneira muito tranquila, apesar da “rivalidade” entre os dois grupos. Algumas meninas do handebol resolveram brincar também e passaram a interagir mais com aquelas do futsal (D3 - 6).

Situações de jogo também eram repassadas durante as viagens. Isso proporciona uma mentalização do que deve ser feito, e ajuda na preparação das meninas. O seguinte trecho é elucidativo a esse respeito:

Mariana começou a desenhar as jogadas ensaiadas durante os treinos e explicar cada uma delas, fazendo uma espécie de revisão. As dúvidas de Sabrina eram sanadas na hora, e de maneira correta, de acordo com o que havíamos treinado (D3 - 5).

Sobre o que falam

Além de assuntos relacionados ao cotidiano pessoal, as jovens gostavam de conversar sobre paisagens, questões de ordem técnica e tática, aspirações acadêmicas, dentre outras:

Ouvi algumas meninas comentarem sobre as formas de atuar, jogadas e marcação. Discutiam sobre o treino realizado na quinta-feira e diziam estar motivadas a buscar os três pontos, ou seja, a vencer (D1 - 4).

A lembrança das jogadas, dos erros que cometemos, o que poderíamos ter realizado, foram assuntos evocados pelas meninas durante a trajetória de volta. A viagem tanto em sua ida como em sua volta, constituiu-se em um tempo e espaço propícios para o diálogo sobre assuntos de ordem pessoal, mas também aqueles referentes ao desempenho do time (D1 - 8).

Junia e Julia conversavam em um tom mais alto, em relação à Mariana e Sabrina, além de se distraírem de maneira diferente das duas últimas. As primeiras preferiram conversar sobre “paqueras” que conheceram em espaços que freqüentam como festas (D 2 - 7).

Também falavam da vontade de estar em casa, pois em alguns momentos as viagens se tornavam muito cansativas:

(...) o que eu mais ouvia dentro do ônibus eram falas que diziam respeito da vontade que as pessoas tinham de chegar em casa, tomar um banho e dormir (D1 - 9).

Interações entre o grupo

Muitas vezes durante as viagens, tive a liberdade de conversar com elas sobre diversos assuntos. Essas iniciativas ficam claras nos seguintes trechos:

No retorno ao ônibus sentei com Carol e começamos a conversar (D4 - 16).

Quando retornamos ao ônibus chamei Tatá para uma conversa (...) (D3 - 3).

Em outras ocasiões eram elas que me procuravam para que pudéssemos conversar:

Sabrina era a que se encontrava mais animada dentre todas as meninas do futsal. Como estava sentada em um banco próximo ao meu, resolveu conversar comigo, perguntando:

- “Papito, como vamos marcar a equipe delas?”

Disse a ela:

- Ainda não sei Sá (como carinhosamente lhe chamava). “Estou pensando.” (D4 - 4).

Em determinados momentos o clima não era favorável, e algumas reclamações apareceram, dispersando a ideia de um grupo harmônico. A situação desfavorável a nossa classificação no torneio contribuiu para que fatos relativos à união do grupo fossem expostos:

O clima não era dos melhores, pois havíamos empatado o jogo com uma equipe considerada tecnicamente inferior a nossa. A obrigação de ganhar a próxima partida era algo que se fazia presente em nossa equipe (D4 - 9).

(...) algumas pessoas começaram a reclamar que o time estava desunido e que isto, estava atrapalhando a nossa equipe na busca de vitórias (D4 - 10).

Interações entre os diferentes grupos

Nas viagens tínhamos a companhia de diversas modalidades esportivas, dependendo da tabela de cada time. Isso possibilitava a interação com as mais diferentes pessoas, que nem sempre pertenciam ao futsal feminino:

Em um dado momento da viagem, Mauro vai para a parte da frente do micro-ônibus com sua câmera digital e começa a fotografar as pessoas (D2 - 16).

Junia e Julia optaram por sentar na parte do fundo onde se concentrava a equipe de futsal masculino. (D2 - 11).

Assim que se iniciou a viagem de volta, foi proposta pelos meninos uma apresentação de todos e todas que se encontravam no micro-ônibus. Seria uma espécie de eleição do “Padrinho e Madrinha” do futsal UFSCar. As pessoas deveriam ir à parte da frente do ônibus, no corredor, para que todos e todas pudessem observar quem estava falando e, escutar o que estava falando. Algumas informações eram “obrigatórias” serem ditas, tais como: nome, curso (se era graduação ou pós-graduação), idade, cor preferida, time favorito, uma palavra que fosse significativa naquele momento e por último, o estado civil. (D2 - 12) (...) Um isopor com gelo e muitas cervejas dentro satisfazia a vontade daqueles e daquelas que gostavam de beber e desejam comemorar senão o resultado, o encontro entre as duas equipes de futsal da UFSCar (D2 - 13).

A brincadeira se desenvolveu de maneira muito tranqüila, apesar da “rivalidade” entre os dois grupos. Algumas meninas do handebol resolveram brincar também e passaram a interagir mais com aquelas do futsal (D3 - 6).

Nem sempre as interações entre os grupos não eram tranquilas, como podemos observar nos seguintes trechos do diário:

Outras pediram para que ele parasse de fazer aquilo, pois já estava incomodando. O atleta ainda tira mais algumas fotos antes de atender ao pedido das pessoas incomodadas. (D2 - 17)

O grupo que se encontrava sentado na parte do fundo inicia uma cantoria que também incomoda boa parte dos/as viajantes. Músicas com refrões repetitivos e melodia nada agradável eram cada vez mais frequentes. Tatuí diz a Mauro:

- “Ah não! Para com esta música”.

Mauro lhe responde:

- “Não é culpa minha!” (D2 - 18).

Até mesmo as pessoas que já participaram da equipe vão prestigiar os jogos, o que nos demonstra uma boa relação entre as ex-jogadoras e as atuais:

Antes do início do jogo, pudemos reencontrar duas pessoas, muito especiais, que tinham passado pela equipe e foram prestigiar o nosso jogo (D1 - 6) (...) Retornei sentado ao lado de Ana Paula, e falávamos da felicidade de encontrar duas de nossas amigas em São Paulo prestigiando um jogo (D1 - 7).

O que se aprende

No que se refere às aprendizagens ficou claro que elas se deram nas mais diferentes formas de interação, seja dentro do próprio grupo do futsal feminino, seja com as outras modalidades. O aprender a compartilhar sentimentos e alimentos, ser solidário em momentos difíceis são aspectos que permearam as viagens. Isso fica claro nos seguintes trechos:

Compartilhava com Tatá naquele momento, minha expectativa e ansiedade. (D3 - 4) (...) Deveria ser solidário as meninas e prestar todo o apoio necessário para motivá-las (D3 - 8).

O ato de dividir o que compramos ou os pais mandam para nós é uma prática comum entre o grupo durante as viagens (D4 - 14).

Algumas vezes, as aprendizagens não estão relacionadas a valores ou sentimentos. Ficam restritas a questões de ordem técnica e tática da equipe, e partem das próprias atletas:

Mariana começou a desenhar as jogadas ensaiadas durante os treinos e explicar cada uma delas, fazendo uma espécie de revisão. As dúvidas de Sabrina eram sanadas na hora, e de maneira correta, de acordo com o que havíamos treinado (D3 - 5).

Considerações

As viagens do futsal feminino, enquanto um dos momentos de preparação para a disputa de um torneio se mostraram um tempo/espço potencialmente marcado por interações significativas para as participantes.

Com relação às aprendizagens, ficou evidente nos momentos de convivência com o grupo que, tão importante quanto aprender a se posicionar na quadra ou executar uma determinada jogada foi aprender a compartilhar sentimentos e valores na construção de relações no próprio grupo. Essas interações não se deram de maneira homogênea e coesa, pois devemos ter em mente a diversidade presente no coletivo. Apesar de serem todas mulheres, há uma pluralidade no que se refere à idade, classe social, etnia, religião, dentre outros referenciais de mundo.

A insatisfação de algumas atletas, que veio à tona com os empates e a possível desclassificação da equipe, pode ser compreendida em outra perspectiva. A vontade de construir um grupo unido, que respeitando as diferentes maneiras de ser e estar no grupo, respeite também as relações existentes entre elas próprias.

Nesse sentido identificamos processos educativos que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e social das jovens e que estavam relacionados a questões de ordem técnica e tática (saber se posicionar em quadra, marcar a equipe adversária), união do grupo (dividir sentimentos em relação ao grupo, compartilhar alimentos, estar bem com as demais atletas e ex-atletas), e insatisfação (não estar contente com o desempenho da equipe na competição, com a duração das viagens).

O olhar para esse grupo tem se mostrado revelador, e a solicitude em estar ali, sempre interessado e aberto para aprender e ensinar, foi um dos principais pilares para que pudesse compreender a realidade ali presente, a partir da perspectiva das jovens do futsal feminino.

Com isso aprendemos que ao apreender o que se passa com um grupo marginalizado, pois o futsal feminino carrega todo um estigma de homossexualismo, de excentricidade, do diferente, passamos a questionar a nossa própria visão de mundo, os nossos referenciais e pré-conceitos. Questionamentos esses que buscam superar alguns entendimentos acerca dessa modalidade esportiva no sentido de se pensar uma maior participação das mulheres no futsal, e em outras modalidades. Não acredito em uma inserção pautada nos mesmos valores e ideais difundidos pelos esportes de alto rendimento e baseados em pressupostos do sistema-mundo masculino, que acabam por reproduzir tudo que aí está

(*dopping*, violência, vitória a qualquer custo, competições separadas entre homens e mulheres) e pouco avançam neste debate.

Referências

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí, v.2, n.7, p. 19-24, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

GOELLNER, Silvana V.; FRAGA, Alex B. A inominável Sandwina e as obreiras da vida: silêncios e incentivos nas obras inaugurais de Fernando de Azevedo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.25, n.2, p.71-84, 2004.

GOELLNER, Silvana V. Gênero. In: GOMES, Christianne L. (org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.97-100.

_____. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a prática**. Goiânia, v.8, n.1, p.85-100, 2005.

GOMES, Romeu. A análise de dados na pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p.67-80.

HOBBSAWN, Eric J. **A era dos impérios**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

LUCENA, Ricardo. **Futsal e a iniciação**. São Paulo: Editora Sprint, 5^a edição, 2001.

MELO, Victor A. de. Mulheres em movimento: a presença feminina nos primórdios do esporte na cidade do Rio de Janeiro (até 1910). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.27, n.54, p.127-152, 2007.

OLIVEIRA, Maria W. de; STOTZ, Eduardo N. Perspectiva de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. **Anais da 27^a reunião da ANPES**. 2004. GT Educação Popular. (CD ROM).

SANTANA, Wilton C. de; REIS, Heloisa H. B. dos. Futsal feminino: perfil e implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 11, n. 4, p. 45-50, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre. **Educação & Realidade**, v. 20, n.2, p.71-99, 1995.

SILVA, Petronilha B. G. et al. **Práticas sociais e processos educativos**: costurando retalhos de uma colcha. São Carlos: UFSCar/Programa de Pós-Graduação em Educação/Disciplina EDU 514 Pesquisa em Metodologia de Ensino 4: Práticas Sociais e Processos Educativos, 1^o sem. 2008. 27p. Texto para fins didáticos.

VALLA, Victor V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, v.21, n.2, p.177-191, 1996.

A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AO NOVO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Osmar Moreira de Souza Júnior (DEFMH/UFSCar)

Sérgio Daniel Ferreira (PPGE/UFSCar)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivos discutir a inserção da Educação Física enquanto área de conhecimento no novo Enem. Apesar da Educação Física adquirir o status de componente curricular da Educação Básica, na LDB de 1996, a área ainda não se consolidou do ponto de vista da construção de um currículo que delimite os conhecimentos que a representam no contexto escolar. O novo Enem inclui a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mas não apresenta em sua proposta para a prova deste novo perfil, propostas de questões que possam atender às temáticas da Educação Física. Este fato indica a dificuldade encontrada para se relacionar uma área que não possui uma sistematização reconhecida, com as competências e habilidades a ela atreladas.

Palavras-chave: Enem, Educação Física, Ensino Médio

Introdução

Até bem pouco tempo atrás a Educação Física não esteve presente nas discussões acerca de questões educacionais, figurando apenas como uma atividade curricular sem o status de uma área de conhecimento. Contudo, este cenário vem sofrendo mudanças e a Educação Física aos poucos tem ocupado algum espaço nestes debates.

Em um momento em que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passa a ser visto como uma ferramenta fundamental tanto para a avaliação da qualidade do ensino no país, como para servir de mecanismo de seleção de candidatos ao Ensino Superior, pouco tem sido discutido em relação ao espaço que deverá ser ocupado pela Educação Física neste processo.

A ausência de parâmetros que forneçam subsídios para se pensar na forma como a Educação Física poderia ser incluída em um exame nacional de educação tornou o assunto insipiente até o momento, deixando todos os atores que participarão desta nova etapa da educação nacional sem referências concretas que permitam avaliar o impacto que esta novidade poderá causar.

Partindo destes pressupostos, consideramos importante encaminhar um estudo que lance luzes sobre a Educação Física e o Enem, buscando apontar algumas das dificuldades e

possibilidades que estariam atreladas à configuração deste cenário inédito para o país e, provavelmente, muito pouco expressivo no resto do mundo.

As questões que nos motivam a empreender um estudo desta dimensão podem ser descritas da seguinte maneira: A Educação Física apresenta conteúdos passíveis de serem avaliados em um exame nacional? Existe um currículo de Educação Física que represente aquilo que poderia ser considerado como conjunto de conhecimentos legitimados para todo o país? Os conhecimentos da Educação Física apresentam relevância social a ponto de serem incluídos em um exame nacional? Não temos a pretensão de responder a estas ou outras questões emblemáticas referentes à inclusão da Educação Física no Enem, contudo acreditamos que são necessários estudos no sentido de provocar discussões e reflexões sobre a temática visando a construção de propostas que adquiram legitimidade perante os respectivos órgãos de regulação da Educação Nacional.

Objetivo

O presente estudo tem por objetivos discutir a inserção da Educação Física enquanto área de conhecimento no novo Enem, bem como apontar as dificuldades de se construir propostas de avaliação da área em função da carência de referenciais teóricos ou de algum tipo de sistematização que encontre respaldo no contexto educacional.

Metodologia

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o presente estudo estará baseado em um referencial de pesquisa bibliográfica. Pádua (2004) admite que a finalidade deste recurso técnico de pesquisa consiste em colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou sobre o tema a ser pesquisado. De acordo com Gil (apud SILVA; MENEZES, 2001) a pesquisa bibliográfica consiste em um tipo de pesquisa desenvolvida a partir de materiais já publicados, constituídos principalmente de livros, artigos de periódicos e textos disponíveis na internet.

A consolidação da Educação Física enquanto componente curricular

De acordo com Darido e Souza Júnior (2007), os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo dos últimos anos e todas as tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas. Na Educação Física, assim como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de se pensar e implementar a disciplina na escola.

No Brasil, a Educação Física na escola recebeu influências da área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, saúde e eugenia, dos interesses militares e também, a partir do final da década de 60, dos grupos políticos dominantes, que viam no esporte um instrumento complementar de ação. Dentro deste contexto, a Educação Física passou a ter a função de selecionar os indivíduos mais aptos para representar o país em diferentes competições. O governo militar apoiou a Educação Física na escola objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças opositoras. Assim, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo (DARIDO e SOUZA JÚNIOR, 2007).

A partir da década de 80, em virtude do novo cenário político, este modelo de esporte de alto rendimento para a escola passou a ser fortemente criticado e como alternativas surgem novas formas de pensar a Educação Física na escola. Dessas considerações resultou um período de crise da Educação Física que culminou com o lançamento de diversos livros e artigos que buscavam, além de criticar as características reinantes da área, elaborar propostas e pressupostos que viessem a tornar a Educação Física mais próxima da realidade e da função escolar. É preciso ressaltar, no entanto, que apesar das mudanças no discurso, sobretudo o acadêmico, características deste modelo ainda influenciam muitos professores e sua prática.

Outro aspecto importante na configuração deste cenário refere-se à forma como a Educação Física é tratada pela legislação que rege a educação do país.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 – a Educação Física é contemplada no artigo 22, cujo texto é redigido da seguinte forma “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961).

O caráter da Educação Física presente nesta legislação estava diretamente relacionado à capacitação física do aluno, visando formar o futuro trabalhador que seria fundamental para o processo de industrialização vivido pelo país naquele período. A própria limitação com relação aos 18 anos de idade indica uma interrupção da necessidade da Educação Física e conseqüentemente de exercícios físicos que causariam desgaste ou exaustão, no período em que os indivíduos, supostamente, necessitariam de um maior aporte energético em função de sua inserção no mercado de trabalho.

A LDB é revista com a reforma educacional proposta 10 anos depois de sua criação, por meio da Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). De acordo com Castellani Filho (1997) esta lei deixa de fazer referência ao limite de idade da prática da Educação Física, optando por regulamentar a questão por outro mecanismo, que é posto em prática

naquele mesmo ano, pela promulgação do Decreto nº 69450 de 1º de novembro, que aludia nos quatro incisos de seu artigo 6º às condições que facultavam ao aluno a prática da Educação Física, com base na seguinte redação:

Decreto nº 69450, Artigo 6 – “Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de 30 anos de idade; c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei 1044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento.” (CASTELLANI FILHO, 1997, p. 21).

Segundo Castellani Filho (1997) a facultatividade da Educação Física aos alunos do período noturno que comprovassem vínculo empregatício, logo foi estendida aos alunos do turno diurno, fato que acabava por reforçar a lógica de que estando o aluno já integrado ao mercado de trabalho, não caberia mais à escola, mas sim ao próprio mercado, a responsabilidade pela capacitação e manutenção de sua força de trabalho.

Segundo o autor, seis anos mais tarde outras duas alíneas foram anexadas a estas quatro, dispensando das aulas de Educação Física os alunos que frequentassem os cursos de pós-graduação – reforçando a tese de que a Educação Física não guarda qualquer tipo de relação com “atividades intelectuais” – e uma última alínea que facultava à mulher que tivesse prole, a prática da Educação Física, legitimando o pressuposto de que a criação dos filhos caberia exclusivamente à mulher, enquanto ao homem caberia a responsabilidade de prover o sustento do lar.

Além de tudo isso, de acordo com Silva; Venâncio (2005), a essa época a Educação Física era considerada uma mera atividade extra-curricular, não sendo, portanto, identificada como parte integrante do currículo escolar como uma disciplina acadêmica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 17 de dezembro de 1996 (LDB – 9394/96), trouxe em seu texto, referente à Educação Física, a seguinte redação em seu artigo 26, parágrafo 3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Segundo Silva; Venâncio (2005) a promulgação desta lei muda o status da Educação Física que passa a ser considerada um componente curricular como outro qualquer. Os avanços proporcionados por esta nova redação do texto da lei podem ser compreendidos pela definição de componente curricular proposta por Souza Júnior (2001, p. 83):

(...) não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno.

Nesse sentido, a Educação Física passa a ser incluída no rol das disciplinas escolares, tratando de um conjunto de conhecimentos que, organizados e sistematizados, contribui para a formação cultural do aluno.

A este conjunto de conhecimentos que a Educação Física compreende costumamos chamar, entre outras denominações, de cultura corporal de movimento, que consiste nos recortes da cultura geral que apresentam características específicas relacionadas ao corpo e ao movimento, incluindo manifestações tais como os jogos, esportes, lutas, ginástica e atividades rítmicas.

Portanto, o papel da Educação Física escolar dentro de uma proposta que se encaminhe no sentido da formação de um aluno dotado das competências necessárias para uma leitura crítica do mundo em que vivemos, passa pela introdução deste aluno na esfera da cultura corporal de movimento, possibilitando-o usufruir deste recorte da cultura geral, apropriando-se dela, reproduzindo-a, transformando-a, resignificando-a, transmitindo-a, enfim, incorporando a cultura corporal de movimento de forma autônoma e significativa (SOUZA JÚNIOR e DARIDO, 2009a).

Contudo, de acordo com Souza Júnior e Darido (2009a), a prática pedagógica evidenciada atualmente no contexto da Educação Física escolar, muitas vezes, não contribui para a conquista desta almejada cidadania ou autonomia por parte dos alunos, tendo em vista que o que se vê nas quadras das escolas públicas e privadas reflete uma perspectiva de Educação Física pautada exclusivamente pelo saber fazer descontextualizado e destituído das dimensões conceitual e atitudinal, tão necessárias para a construção da leitura de mundo que a escola deveria propiciar aos seus educandos.

Muitos professores de Educação Física mantêm-se ainda influenciados pela concepção esportivista e continuam restringindo as aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, basquetebol, voleibol e futebol. Não bastasse este fato, é muito comum que estes conteúdos esportivos sejam transmitidos superficialmente, apenas na ótica do saber fazer, ou seja, na dimensão procedimental, o que acaba ocasionando a falta de aprofundamento dos conteúdos propostos para a Educação Física na escola.

Darido et al. (2008) consideram que alguns professores de Educação Física têm sistematizado os conteúdos na prática pedagógica a partir de suas próprias experiências em função, entre outros fatores, da carência de referenciais teóricos da área que forneçam subsídios para esta finalidade.

Souza Júnior e Darido (2009b) consideram que a identificação, seleção e organização de um conjunto de temas da cultura corporal de movimento é de fundamental importância para a construção de uma identidade da Educação Física escolar enquanto área responsável por um conjunto de conhecimentos.

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a idéia de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

Souza Júnior e Darido (2009b) afirmam que após o período formal de aulas, os alunos deveriam ter condições de manter uma prática regular de exercícios físicos, se assim desejarem, sem o auxílio de especialistas. Este objetivo torna-se mais passível de ser atingido quando os alunos vivenciam as diferentes práticas da cultura corporal e compreendem o seu papel na sociedade. Neste sentido, deverão compor o rol de conteúdos da disciplina da Educação Física na escola, numa dimensão mais biológica, por exemplo, as relações entre nutrição, gasto energético e as diferentes práticas corporais; as relações entre exercício, lesões e uso de anabolizantes; o desenvolvimento das capacidades físicas (força, resistência e flexibilidade) e a aquisição e melhoria da saúde e da estética.

Numa dimensão mais acentuadamente sócio-cultural, devem ser esclarecidas aos alunos as relações entre esporte, sociedade e interesses econômicos; a organização social, o esporte e a violência; o esporte com intenções de lazer e da profissionalização; a história, o contexto das diferentes modalidades esportivas; a qualidade de vida, a atividade física e o contexto sócio-cultural, as diferenças e similaridades entre a prática dos jogos e dos esportes; as adaptações necessárias para a prática do esporte voltado para o lazer, entre outros temas.

Assim, será possível ao aluno demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal (DARIDO e SOUZA JÚNIOR, 2007).

A Educação Física, contudo, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura

corporal ou como se deve ser, embora esta última categoria aparecesse na forma do currículo oculto.

Neste sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber porque ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Sob este enfoque é possível admitir que a Educação Física esteja presente no bojo das discussões sobre as avaliações dos diferentes níveis de ensino. Contudo, temos ciência de que esta concepção de Educação Física enquanto área de conhecimento está relativamente avançada apenas para os acadêmicos da área, não havendo ainda penetrado de forma efetiva nas demais áreas da educação e aparecendo ainda de forma insipiente na prática pedagógica das escolas da rede pública e privada.

À luz deste cenário, nos propomos a analisar de forma mais detalhada como se dá a configuração do Enem, para que possamos encaminhar algumas discussões sobre a inserção da Educação Física neste importante dispositivo da Educação Nacional.

Contextualização histórica do Enem

O Enem foi criado em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo principal de avaliar o desempenho de estudantes egressos do Ensino Médio. Além deste papel, o exame possui em sua concepção a possibilidade de complementar os vestibulares. Além de estar incorporado aos vestibulares de mais de mil faculdades, o status do Enem foi consolidado a partir de 2003, ano em que passou a ser obrigatório aos estudantes que buscam uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni).

Segundo o Relatório Pedagógico do ENEM de 2005 (BRASIL, 2007) a proposta desse exame está pautada na LDB de 1996, colocando como destaque:

(...) à educação tecnológica básica, a compressão da ciência, das letras, das artes, do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura. Propõe promover o domínio das formas contemporâneas de linguagem, dos princípios tecnológicos, da produção moderna e dos conhecimentos filosóficos e sociológicos para o exercício da cidadania, conduzindo-se este ensino e sua avaliação de forma a estimular a iniciativa dos estudantes (p. 33)

Neste sentido, ressaltava-se que o objetivo do ENEM não seria avaliar conteúdos específicos de forma isolada de cada componente curricular, estando pautado em uma matriz pedagógica que visaria à interdisciplinaridade das áreas estabelecidas: *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias*. (Fundamentação Teórico- Metodológica do ENEM, INEP, 2006).

Assim, o Relatório Pedagógico do ENEM de 2005 (BRASIL, 2007) apresentou que a construção desse modelo de exame estava organizado em torno de cinco qualificações gerais ou capacidades operativas articuladas, designadas “competências”. A investigação dessas competências está estabelecida em uma parte objetiva da prova agrupando-se algumas das (21) capacidades operativas mais específicas, denominado “habilidades”. Cada uma das 21 “habilidades” é examinada, por meio de três diferentes itens de avaliação, de maneira a garantir certa variação, em termos de complexidade ou dificuldade, aumentando a capacidade de discriminação da prova. Por isso, o exame foi dimensionado em 63 questões (3x21), com variações entre as “competências e habilidades”¹.

A partir de 2009 o Enem adquire uma nova função. Em abril deste ano, o ministro da Educação, Fernando Haddad, anunciou que o Enem substituiria o vestibular de universidades federais. A proposta é que o exame incorpore às suas atribuições anteriores, o papel de um vestibular unificado nacionalmente, que atenda ao processo seletivo das universidades federais, principalmente.

A proposta deste modelo do Enem exigiu que o MEC mudasse o formato da prova. Até 2008, o Enem era composto por 63 questões e uma redação e cobrava do estudante o foco na competência leitora, conhecimentos de atualidades e capacidade de relacionar matérias diferentes. Atualmente, para conseguir tornar a prova parte essencial do processo seletivo das universidades, o novo exame vai mesclar o antigo modelo interdisciplinar e contextualizado com uma maior exigência de conteúdo. A base da nova prova permanece nas cinco competências básicas (eixos cognitivos), já presentes no antigo Enem, contudo, no novo

¹ No site <http://www.enem.inep.gov.br> há inúmeros documentos e relatórios referentes ao ENEM desde sua implementação, em 1998. Neles estão destacados, de forma variada, todas estas competências e habilidades. Apenas para efeito de citação, referente ao ensino de ciência e à temática de CTS podemos destacar: Competência de número II: *Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnologia e das manifestações artísticas*. Competência de número V: *Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural*. Além destas, destacam-se as habilidades de número: 1,3,7,8,9,10,11,12,13,15,16 e 17.

formato, criado pelo Inep, a prova terá 180 questões objetivas, dividida em quatro partes, sendo 45 questões para cada área de conhecimento (GUIA DO ESTUDANTE, 2009).

Segundo a Matriz de Referência para o Enem 2009, os eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento são:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Seguindo a divisão desse novo modelo de exame temos ainda a estruturação da prova em quatro áreas de conhecimento e das respectivas competências e habilidades atreladas a cada uma destas áreas, conforme apresentamos a seguir, com destaque para a competência da área 3 da Matriz de referência de linguagens, códigos e suas tecnologias, na qual se encontram os conhecimentos relativos à Educação Física.

Matriz de referência de linguagens, códigos e suas tecnologias, dividida em nove áreas:

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida, com quatro habilidades.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais, com quatro habilidades (a partir de 2010).

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade, com três habilidades descritas abaixo:

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade, com três habilidades.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção, com três habilidades.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação, com três habilidades.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, com quatro habilidades, com quatro habilidades.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, com três habilidades (H25, H26, H27).

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar, com três habilidades (H28, H29 e H30).

Matriz de Referência de Matemática e suas Tecnologias divididas e sete áreas:

Competência de área 1 - Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais, distribuída em cinco habilidades.

Competência de área 2 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela, distribuída em quatro habilidades.

Competência de área 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano, distribuída em cinco habilidades.

Competência de área 4 - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano, distribuída em quatro habilidades.

Competência de área 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas, distribuída em quatro habilidades.

Competência de área 6 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação, distribuída em três habilidades.

Competência de área 7 - Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística, distribuída em quatro habilidades.

Matriz de referência de ciências da natureza e suas tecnologias dividida em oito áreas:

Competência de área 1 – Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.

Competência de área 2 – Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos, distribuída em três habilidades.

Competência de área 3 – Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos, distribuída em cinco habilidades.

Competência de área 4 – Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais, distribuída em quatro habilidades.

Competência de área 5 – Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos, distribuída em três habilidades.

Competência de área 6 – Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas, distribuída em quatro habilidades.

Competência de área 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas, distribuída em quatro habilidades.

Competência de área 8 – Apropriar-se de conhecimentos da biologia para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas, distribuída em três habilidades.

Matriz de referência de ciências humanas e suas tecnologias dividida em seis áreas:

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades, distribuída em cinco habilidades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder, distribuída em cinco habilidades.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais, distribuída em cinco habilidades.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social, distribuída em cinco habilidades.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade, distribuída em cinco habilidades.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos, distribuída em cinco habilidades.

Em documento anexo às novas Matrizes do ENEM 2009 são apresentados alguns objetivos de conhecimentos, dos quais ressaltaremos somente os tópicos relacionados à Matriz Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ligados à discussão que mais se aproxima da disciplina de Educação Física.

Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade - performance corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.

Analisando os exemplos das questões do novo perfil de avaliação do ENEM 2009, nos deparamos com exercícios que não contemplam nenhuma das habilidades relacionadas ao estudo das práticas corporais (H9, H10 e H11) na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, área três. Isso de certa forma nos possibilita levantar algumas hipóteses relacionadas à representatividade dessa área, nesse novo modelo de Exame Nacional do Ensino Médio.

- 1- Ausência de experiência na construção de questões nessa área de conhecimento.
- 2- Falta de sistematização dos conteúdos da área relacionada à Educação Física.
- 3- Falta de material didático de Educação Física que possa servir de referencial para a elaboração de questões.
- 4- Representação social da área como exclusivamente prática e destituída de referenciais conceituais.
- 5- Baixo status da área de Educação Física como componente curricular.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas neste estudo indicam que, apesar da consolidação da Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica estar em vigor na legislação brasileira há 13 anos, a legitimidade deste status ainda não conseguiu sair do papel, tendo em vista que diversos aspectos indicam uma grande dificuldade de se vislumbrar a Educação Física enquanto uma área de conhecimento.

A ausência de modelos de questões referentes à Educação Física, no material de divulgação do novo Enem disponibilizado no site do Ministério da Educação, é um forte indício de que os próprios responsáveis pela construção do Exame não se sentem confortáveis para elaborar um delineamento para as competências e habilidades vinculadas à sub-área que classificaram como “*Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora*

social e formadora de identidade”, inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Com base nas diretrizes apontadas para a construção das questões do Enem, optamos por encerrar este estudo apontando uma possibilidade de questão para a *Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade*. Analisando como se apresentariam as respectivas habilidades (H9, H10 e H11) sugeridas para se contemplar esta competência.

SUGESTÃO DE QUESTÃO

Sinopse do filme “Billy Elliot”:

Billy Elliot é um garoto de 11 anos que vive numa pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento são as minas da cidade. Obrigado pelo pai a treinar boxe, Billy fica fascinado com a magia do balé, ao qual tem contato através de aulas de dança clássica que são realizadas na mesma academia onde pratica boxe. Incentivado pela professora de balé, que vê em Billy um talento nato para a dança, ele resolve então pendurar as luvas de boxe e se dedicar de corpo e alma à dança, mesmo tendo que enfrentar a contrariedade de seu irmão e seu pai à sua nova atividade.



FONTE: <http://www.adorocinema.com/filmes/billy-elliott/billy-elliott.asp>

Avalie as seguintes afirmações relativas à sinopse do filme Billy Elliot:

- I. Billy Elliot não sofreu nenhum tipo de preconceito por dançar, pois em nossa sociedade não há mais espaço para a intolerância.
- II. O pai de Billy estava apenas tentando ajustar o filho à sua natureza, pois homens são mais dotados para esportes e lutas, não devendo participar de atividades femininas como a dança.

III. O filme retrata estereótipos de gênero cristalizados em nossa sociedade, que muitas vezes impedem ou dificultam a busca pelas realizações pessoais.

IV. A escolha de Billy pelo balé, em detrimento do boxe, demonstra que o garoto na verdade não tinha muita segurança em relação à sua orientação sexual.

Podemos admitir que as afirmações corretas são:

- a) Nenhuma das afirmações
- b) Apenas as afirmações III e IV
- c) As afirmações I, II e IV
- d) Apenas a afirmação III
- e) Apenas as afirmações II e IV

CORRETA: alternativa d.

Neste modelo de questão, podemos visualizar a contextualização da cultura corporal de movimento, que na proposta do novo Enem é contemplada nos estudos das práticas corporais em alguns dos eixos apresentados, como mitos e verdades sobre os corpos masculinos e femininos na sociedade atual, o corpo e a expressão artística e cultural, a dança e as lutas. Além disso, a questão nos proporciona contemplar principalmente as habilidades descritas como H9 (*Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social*) e H10 (*Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos*).

Muito provavelmente, a Educação Física escolar passa por um processo que poderia ser vislumbrado como uma sistematização às avessas, pois diferentemente das demais disciplinas que possuem uma sistematização de conteúdos consolidada, e a partir dela é possível a seleção/construção de questões para um dispositivo como o Enem, na Educação Física, a necessidade de construção destas questões poderá provocar uma corrida para a sistematização dos conteúdos da área.

De acordo com González (2006), um projeto curricular consiste na explicitação dos saberes considerados fundamentais em nossa área de conhecimento, sistematizados em uma seqüência que, supostamente, facilitaria o processo de assimilação ativa e criativa.

O autor acrescenta ainda que, se por um lado seria impossível a criação de um modelo de projeto curricular na área para toda e qualquer escola, professor e aluno, por outro lado, é perfeitamente viável a identificação de um conjunto de princípios orientadores gerais, desenvolvidos de forma coletiva, que ajudará a construir os projetos particulares e as respectivas propostas curriculares, ao menos em uma versão preliminar.

Kunz (1994) entende que a elaboração de um programa mínimo poderia resolver a “bagunça” interna da disciplina, um programa de conteúdos baseados na complexidade e com objetivos definidos para cada série de ensino. Esse programa traria opções para o professor que implementa um mesmo conteúdo, com a mesma complexidade, tanto para a 5ª série do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Uma possibilidade de sistematização dos conteúdos da Educação Física pode ser encontrada ainda, na elaboração de materiais didáticos que sirvam de apoio para a prática docente.

Portanto, julgamos que a Educação Física encontra-se em um momento histórico em relação à sua reconfiguração enquanto área de conhecimento no contexto escolar. Momento propício para que o status de componente curricular adquirido pela legislação, seja legitimado para toda a sociedade.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Lei n. 9.131, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm> Acesso em 04/06/2009.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm> Acesso em 04/06/2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9394.htm#art92> Acesso em 04/06/2009.

BRASIL, Ministério da Educação. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – um ensaio para a vida. **Fundamentação Teórico- Metodológica.** Brasília, INEP, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. **Relatório Pedagógico 2005.** Brasília, INEP, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – um ensaio para a vida. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, INEP, 2009. Disponível em:

http://public.inep.gov.br/enem/Enem2009_linguagens_codigos.pdf Acesso em 19/08/2009.
Acesso em 29/08/2009.

BRASIL, Ministério da Educação. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – um ensaio para a vida. **Matriz de referência para o Enem 2009**. Brasília, INEP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310 Acesso em 29/08/2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. Os impactos da reforma educacional na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Vol. 19, n. 01, set. 1997, p. 20-33.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas-SP: Papirus, 2007.

DARIDO, S. C.; CARVALHO, A. O.; BONFÁ, A. C.; BARROSO, A.; BARROS, A. M.; FERNANDES, A.; RICCI, C. S.; IMPOLCETTO, F. M.; JESUS, G. B.; RODRIGUES, H.; TERRA, J.; FRANCO, L.; LADEIRA, M. F. T.; SERVILHA, N.; LOPES, O. P.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; COLPAS, R. D.; GABRIEL, R. Z.; OLIVEIRA, R. S.; GASPARI, T. A construção de um livro didático na Educação Física escolar: discussão, apresentação e análise. In: Pró-Reitoria de Graduação; PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. **Núcleos de ensino da Unesp – Edição 2008**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

GUIA DO ESTUDANTE. **O novo Enem 2009**. Editora Abril. 2009.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância, 2001.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. IN: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. pp. 50-61. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (org.) **Educação Física escolar: política, educação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a prática**. 2009a. (no prelo)

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz**. 2009b. (no prelo)

A AUTO-ESTIMA DE IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS: EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO COM ATIVIDADES LÚDICAS E EXPRESSIVAS

Patrícia Santos de Oliveira (PPGEs/UFSCar)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo verificar a influência de um programa de intervenção com atividades lúdicas e expressivas, sobre a auto-estima de idosos asilados, sendo selecionados quatro idosos de ambos os sexos residentes de uma instituição de longa permanência na cidade de São Carlos. Os voluntários foram avaliados utilizando o protocolo de auto-estima de Steglish. Após essa fase os voluntários iniciaram um programa com dança, expressão corporal, incluindo jogos lúdicos e recreativos. Sendo então reavaliados seguindo o mesmo protocolo inicial. As análises indicam que houve uma melhora significativa da auto-estima, do humor e na consciência de movimento dos idosos, assim como na relação interpessoal durante as aulas.

Palavras chave: Idosos asilados, auto-estima, atividades lúdicas e expressivas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o número de idosos vem crescendo em todo mundo, sobretudo em países desenvolvidos. Esse fato é claramente observado quando é comparada à expectativa de vida em diferentes países, a qual aumentou de forma substancial, alcançando seus maiores índices no Japão, Suécia, EUA, e Canadá, onde a expectativa média de vida é de 75 anos em contraste com os países subdesenvolvidos aonde chega a índices de 49 anos na Bolívia (MATSUDO, 1997).

No Brasil, segundo dados de projeções do IBGE, existem hoje mais de 10 milhões de idosos no país e em 10 anos serão mais de 15 milhões, ou seja, um crescimento de 50% (IBGE, 2000). Em 2000, os idosos já somavam 8,6% de todos os brasileiros dos quais 55% eram mulheres. Em São Paulo, as pessoas com 60 anos ou mais representam 9% da população. As projeções para os próximos 20 anos são de que a população idosa no Brasil ultrapassará os 30 milhões de pessoas e representará quase 13% de seus habitantes (LEBRÃO e DUARTE, 2003). Em 2025 o Brasil terá mais de 32 milhões de pessoas idosas, tendo a 6ª maior população idosa do planeta (RAMOS, 2005)

Segundo Paschoal (2002), o envelhecimento populacional vem ocorrendo devido à diminuição das taxas de mortalidade, da queda da taxa de fecundidade, e no aumento

da expectativa de vida, ocasionados pelo advento de novas tecnologias na área da saúde e pelo desenvolvimento social e econômico.

Com o aumento da população idosa no Brasil, não só tornou-se mais evidente os inúmeros problemas sociais agravados com esse processo, mas também fez surgir à necessidade de criar medidas urgentes para enfrentar o desafio, a fim de proporcionar melhores condições de vida aos idosos (NETTO e PONTE, 2002). Face ao exposto, diversas pesquisas têm sido realizadas, e a sociedade começa a se mobilizar por meio de medidas que atendam as diversas dimensões do envelhecimento, com o intuito de promover um envelhecimento bem sucedido (PASCHOAL, 2002).

O sedentarismo, a incapacidade e a dependência são importantes adversidades à saúde que associadas ao envelhecimento contribuem para a perda de autonomia e maior risco de institucionalização (NÓBREGA et al, 1999). Esses fatores denotam a importância de uma intervenção multidisciplinar dentro das instituições asilares, tendo como finalidade reduzir os malefícios ocasionados pelo envelhecimento e pela internação do idoso.

Em Britto et al. (2005) e Benetti (1999) é possível encontrar na literatura diversos estudos sobre os benefícios da prática de exercícios físicos para a melhoria nos aspectos psicossociais do envelhecimento, no entanto as atividades de intervenção restringiram-se à prática de caminhadas, alongamentos e exercício resistido. A proposta é incluir na rotina dos idosos da instituição asilar a prática de atividades físicas que estejam permeadas pelo elemento lúdico, como as brincadeiras e cantigas de roda, dentre outros elementos, como meio de contribuir na auto-estima dos mesmos.

Diante disto, este estudo teve como objetivo verificar os efeitos de uma intervenção com atividades lúdicas e expressivas sobre a auto-estima de idosos institucionalizados.

Segundo Neto (2002), o envelhecimento pode ser definido como um processo dinâmico e progressivo no qual há alterações morfológicas, bioquímicas e funcionais que vão progressivamente alterando o organismo, levando a diminuição da capacidade funcional do idoso como, por exemplo, a diminuição da flexibilidade, a redução do percentual de água no organismo, diminuição do VO₂ máximo, perda de massa magra e aumento do componente adiposo, diminuição do equilíbrio e do controle motor.

Já Neto (2005) define o envelhecimento como sendo “*o conjunto de alterações que ocorrem progressivamente na vida adulta e que freqüentemente, mas não sempre, reduzem a viabilidade do indivíduo (p. 9).*”

As modificações advindas do envelhecimento podem ser minimizadas ou maximizadas, pois diversos fatores externos e internos podem influenciar nesse processo, interferindo nos aspectos emocionais, sociais, motores e cognitivos. Diante disto, a forma de envelhecimento pode ser definida pelo histórico de vida de cada indivíduo (VERDERI, 2004)

Dentro do envelhecimento há duas categorias que diferem, sendo estas: o envelhecimento mal sucedido e o bem sucedido, no primeiro os fatores externos (hábitos alimentares, a falta da prática de atividades físicas, o consumo de álcool ou o tabagismo, entre outros) intensificam os efeitos do processo de envelhecimento acelerando o processo de senescência¹ (NETTO e PONTE, 2002).

Ainda em referência a esta categoria, outro autor apresenta que o mesmo:

(...) caracteriza-se pela vulnerabilidade e pela baixa capacidade para suportar fatores de estresse, e resulta em uma maior suscetibilidade a doenças e à instalação de síndromes geradoras de dependência (NETO, 2005, p.9).

No envelhecimento bem sucedido os fatores externos não existem ou teriam pouca importância sobre o envelhecimento (NETTO e PONTE, 2002).

Sendo aquele com baixa suscetibilidade a doenças e elevada capacidade funcional (física e cognitiva), acompanhado de uma postura ativa perante a vida e a sociedade (NETO, 2005, p.9)

Embora a grande maioria dos idosos sofra de pelo menos uma doença crônica, muitos levam a vida normalmente, com suas doenças controladas e com grande satisfação. O idoso que possui uma ou mais doenças crônicas pode ser considerado saudável, se comparado com um idoso com as mesmas doenças, no entanto sem controle das mesmas, apresentando uma maior incapacidade para realizar as atividades do cotidiano. Assim, o completo bem estar pode ser alcançado por muitos, independente da presença ou não de doença (NETO, 2005).

Dessa forma, pode-se dizer que o envelhecimento fisiológico nem sempre ocorre paralelamente ao avanço da idade cronológica, variando de indivíduo para indivíduo, sendo assim, ele está relacionado aos hábitos e atitudes tomados ao longo da vida (VERDERI, 2004). O envelhecimento bem sucedido, nessa nova perspectiva passa a ser a resultante da

¹ É a perda de função ligada a passagem do tempo, contribuindo decisivamente para o comprometimento da qualidade de vida e da autonomia dos indivíduos idosos (NETO, 2005, p 9).

interação de diversos fatores, como a saúde física, saúde mental, independência de vida diária, integração social, suporte familiar e independência econômica (NETO, 2005).

Segundo Paschoal (2002) na sociedade ainda há uma negação do próprio envelhecimento. Muitas vezes a imagem do idoso é passada como um ser cansado, incapaz, sendo muitas vezes excluído da sociedade. Mesmo tendo boas condições de saúde o idoso não consegue continuar a desempenhar uma vida ativa e produtiva, subestimando assim, suas capacidades e possibilidades.

A prática de atividade física regular pode ser usada no sentido de retardar e, até mesmo, atenuar o processo de declínio das funções orgânicas que são observadas com o envelhecimento, pois promove melhoras na capacidade respiratória, na reserva cardíaca, no tempo de reação, na força muscular, na memória recente, na cognição, na auto-estima e nas habilidades sociais (CHEIK, 2003). Por tanto, para o idoso terá como importância fundamental à manutenção e/ou melhora na qualidade de vida (ALFIERE, 2002).

É importante ressaltar que existem diferenças conceituais entre os termos atividade físicas e exercícios físicos. Segundo Bouchard e Shepard (1993) o termo *atividade física* compreende qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resultam num aumento substancial do gasto energético, enquanto que o *exercício físico* compreende a realização de atividade física de uma forma regular e prolongada no tempo, com o objetivo específico de melhoramento da aptidão física e da saúde.

Muitos idosos subestimam seu potencial físico e motor em função do amplo sentimento negativo que vigora na sociedade a respeito da velhice, incorporando um sentimento de incompetência para o movimento (OKUMA, 1997). Os idosos institucionalizados em geral dispõem de poucas atividades físicas para participarem, o que pode agravar o ciclo vicioso: envelhecimento, menor capacidade funcional e sedentarismo (OKUMA, 2004).

Segundo Benedetti (1999) é um desafio estimular os idosos, para que os mesmos durante sua vida aproveitem melhor o tempo de maneira saudável, independente, com autonomia, sentindo-se bem e com melhor qualidade de vida. Por isso, é importante que no cotidiano do abrigo, o idoso tenha uma programação de atividades a serem realizadas durante o dia, entre elas inclui-se a prática de atividade física (BORN, 2002).

Em seus estudos Carvalho e Fernandes (2002), apontam que a institucionalização asilar por ser uma situação estressante é desencadeadora de depressão, pois neste ambiente o ancião vê-se isolado do convívio familiar e social, adotando um estilo

de vida diferente do seu. Tal situação pode levar o idoso a perda de identidade e da auto-estima.

Segundo Fortuna (2002) o julgamento positivo ou negativo do que acontece ao redor das pessoas é requisito fundamental para o bem estar do mesmo. Sendo assim, a auto-estima pode ser conceituada como sendo a maneira do ser humano sentir, pensar, e agir. Muitas vezes estes quesitos podem revelar como se encontra a auto-estima e o relacionamento da pessoa com o mundo.

Portanto, pode-se dizer que dentro do conceito de auto-estima encontra-se a confiança e o respeito por si mesmo, a capacidade que o indivíduo tem de entender e resolver os problemas relacionados vida pessoal, e a relação de solidariedade entre o indivíduo e as outras pessoas (FORTUNA, 2002).

Segundo Branden (1995), a auto-estima reflete o julgamento da nossa capacidade de lidar com os desafios da vida, onde o ser humano se sente confiante diante das diferentes situações. Dessa forma, desenvolver a auto-estima é explorar a capacidade de ser feliz. O autor afirma que a auto-estima, seja qual for o nível, é uma experiência íntima; reside no cerne do nosso ser. É o que a pessoa pensa e sente sobre ela mesma.

Boutcher citado por Okuma (2004) apresenta que "*é por meio de experiências de sucesso em realizar esforços anteriormente difíceis de serem realizados, que se dá a auto-valorização, pois estimulam pensamentos positivos*". Pode-se dizer que o aumento da capacidade funcional, e conseqüentemente a conquista de maior independência física, é um fator que pode contribuir para o sentimento de auto-valorização e auto-estima do idoso institucionalizado.

Dessa forma, a atividade física pode ser usada como um meio do idoso sair de um modo de ser limitado, no qual a apatia, a pouca disposição e o desinteresse são sentimentos presentes, para um modo de ser mais significativo com uma melhor qualidade de vida e um olhar positivo diante da mesma (OKUMA, 2004). Assim, dentro do quadro das atividades físicas é possível incluir a dança e os jogos lúdicos e expressivos.

A dança é considerada, para todos os povos, em todos os tempos, um meio de comunicação e expressão. Esta se materializa através dos movimentos dos corpos, organizados em seqüências significativas e de experiências que vão além do poder das palavras e da mímica. É um modo de existir, pois representa a magia, religião, trabalho, festa, amor e morte. Segundo Garaudy (1980) os homens dançaram e continuam dançando em todos os momentos solenes de sua existência.

Diante disto, Ribeiro (1997), apresenta que a dança absorve ainda em sua própria natureza uma significativa liberdade de objetivos, por ensinar simplesmente a vivência de movimentos que vão repercutir inclusive nos aspectos psíquicos e espirituais dos idosos.

A dança dá sustentação, força e sentido aos pronunciamentos verbais e posições no espaço que o homem executa ao se relacionar com o grupo (GAIARSA, 1995).

De acordo com Verderi (p. 73, 2004):

A Dança resgata os movimentos naturais do homem, libera sua expressividade, entrelaçada ao aspecto lúdico das atividades que possibilitará a espontaneidade dos gestos (...) a partir daí, os gerontes estarão descobrindo seu próprio ritmo, redescobrando sua expressão corporal, realizando gestos e atitudes que lhes são próprios, expressando sua personalidade (...)

Ela nasce da necessidade de comunicação com o transcendental, de conhecer o desconhecido, de estar em relação com o outro. É uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra totalmente engajado - *corpo, espírito e coração* (GARAUDY, 1980).

Os elementos que compõe a dança (deslocamentos, gestos, posturas, qualidade de movimentos, ritmo, variações espaciais, entre outros) quando socializados, transformam-se em instrumentos importantes para suprir as deficiências das atividades de vida diária, para melhorar a saúde dos idosos e preservar a continuidade cultural e social de um povo. Colaborando para mudança do quadro físico e psicológico dos idosos institucionalizados (RIBEIRO, 1997).

Segundo Faria Junior (1999):

(...) a Dança se difere das demais atividades físicas, ao permitir que as pessoas saiam de si mesmas e sintam uma sensação de leveza, fluência, alegria, liberdade, envolvimento, prazer e a possibilidade de conviver socialmente com pessoas pertencentes ou não ao mesmo grupo etário (p. 50).

O objetivo do lúdico é a vivência da atividade de forma prazerosa e espontânea, privilegiando a imaginação a criatividade, a inventividade, e o momento presente, relacionando-se assim com o prazer, pois o lúdico tem um fim em si mesmo. Dessa forma, “o

lúdico pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade (...)”, relacionando-se assim com a dança (OLIVIER, 1999, p.22).

Para Aufauvre (1987) o termo jogo pode ser definido como sendo certos objetos que servem de suporte a atividade lúdica.

Para compreendermos um pouco desse fenômeno, será apresentada a seguir a classificação dos diversos tipos de jogos realizada por Caillois (1990) abordados por categorias fundamentais:

- **Agôn:** Tem como característica a competição, a vitória por mérito, onde a mesma é a razão do jogo. Nesta categoria incluem jogos de tabuleiro, jogos coletivos (futebol, pólo), em duplas (tênis, esgrima) ou individuais (corrida, tiro), envolvendo dessa forma, jogos motores e/ou intelectuais.
- **Alea:** Opõe-se ao Agôn, à medida que a decisão do jogo não depende dos méritos dos jogadores, mas sim do destino, ou da sorte. Nesta categoria abrangem os jogos de loteria, cara ou coroa, e etc. Alguns jogos, como os de cartas, combinam Agôn e Alea.
- **Mimicry:** Tem como característica a entrada em um universo onde prevalece o imaginário, o desprendimento temporário do real. Na infância os jogos predominantes são de imitação da realidade, por meio de encenação de personagens, entre outros.
- **Ilinx:** Tem como característica a busca pela vertigem, sensações estonteantes e voluptuosas. Abrangem jogos como o carrossel, balanço, rolar por uma ladeira, girar em torno de si, entre outros.

De diversas formas, as atividades lúdicas e expressivas estimulam a consciência e a espontaneidade dos movimentos por priorizar a movimentação dos corpos, trazendo equilíbrio físico e emocional aos idosos. Além de promover o sentimento de pertencimento a um grupo, contribuindo para que o idoso se reconheça como uma pessoa integrante e importante para o mesmo (FARIA JUNIOR, 1999).

METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo do tipo exploratória, que teve como proposta verificar os efeitos de uma intervenção diferenciada sobre a auto-estima em idosos asilados. A pesquisa de campo tem como finalidade, segundo Marconi e Lakatos (1990) "*(...) aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos*".

O presente estudo foi desenvolvido em um abrigo de idosos em uma cidade do interior de São Paulo. A população foi constituída por quatro idosos acima de 60 anos, sem alterações cognitivas, independentes fisicamente, sedentários e residentes de uma instituição de longa permanência. Após o contato com a instituição e a aprovação para a realização do projeto em suas dependências. A mesma encaminhou ao projeto os idosos que se enquadravam nos critérios citados anteriormente. Ao todo participaram da intervenção seis voluntários, no entanto a avaliação foi realizada somente com quatro idosos, uma vez que os demais não apresentavam condições de responder ao questionário devido às limitações cognitivas e de memória ocasionadas pela doença de Alzheimer.

Vale ressaltar que todos os procedimentos metodológicos obedeceram aos padrões estabelecidos pela Resolução 196/96, que trata das Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, e também foi submetido ao comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFSCar, sendo aprovado pelo parecer 041/2007- CAAE 0145.0.135.000-06.

Instrumentos de coleta de dados

Questionário de auto-imagem/auto-estima

Para a identificação da auto-imagem/auto-estima, no presente estudo foi utilizado o questionário desenvolvido e validado por Steglich (1978). O questionário possui 78 questões divididas em 4 aspectos fundamentais: orgânico, social, intelectual e emocional, sendo que cada aspecto possui outros subaspectos: orgânico (genéticos, morfológicos e fisiológicos), social (socioeconômicos, condições da família e realização profissional), intelectual (escolaridade, educação e sucesso profissional), emocional (felicidade pessoal, bem-estar social, integridade moral). Para esta pesquisa foi utilizado apenas o aspecto

emocional (felicidade pessoal, bem-estar social e integridade moral). Das 42 questões que compõem o aspecto emocional do questionário, 15 avaliam auto-imagem e 27 avaliam a auto-estima. Os resultados são apresentados sob a forma de somatório dos escores (BENEDETTI, 1999).

Intervenção

As intervenções foram realizadas nas dependências da instituição, com uma frequência de três sessões semanais e duração de 50 minutos, em um período de doze semanas. A mesma foi realizada no período de março a maio de 2007. As sessões de aulas foram divididas em sessões de 10 minutos para o alongamento inicial, de 30 a 35 minutos de aquecimento mais a parte principal com atividades lúdicas e expressivas e 10 minutos para o relaxamento.

As aulas foram separadas em três partes, na primeira parte da aula era trabalhado o alongamento do tronco, dos membros superiores e inferiores através de movimentações livres e direcionadas de acordo com o ritmo da música. Na segunda parte foram desenvolvidas atividades de exploração dos elementos básicos constituintes da dança (espaço, tempo, ritmo, expressão, coordenação, entre outros) por meio de um estilo de dança previamente determinado de acordo com o tema da aula ou da preferência do grupo, também foram explorados elementos da expressão corporal, as diferentes possibilidades de movimentos, a tonicidade, o equilíbrio, os jogos lúdicos e recreativos, as cantigas de roda, entre outros.

A terceira parte da aula era composta por relaxamentos, utilizando-se diversos recursos como, por exemplo, a auto-massagem e exercícios de respiração. Ao fim de cada intervenção era cantada uma música, onde todos se cumprimentavam e desejavam um bom dia para seus companheiros.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Análise intra-sujeitos

Com o objetivo de visualizar as mudanças ocorridas em cada indivíduo, os dados obtidos serão mostrados por meio de gráficos, que serão apresentados abaixo, através da comparação intra-sujeitos.

Ao comparar os resultados individuais obtidos no pré-teste o pós-teste encontramos:

Tabela 1: Resultados dos escores pré e pós-intervenção:

Sujeitos	Escore obtido Pré-teste	Escore obtido Pós-teste	Porcentagem de aumento comparando pré e pós-teste
S1	109	162	48 %
S2	142	185	30%
S3	124	182	46%
S4	153	180	17%
Grupo	132	177	35%

Auto-estima

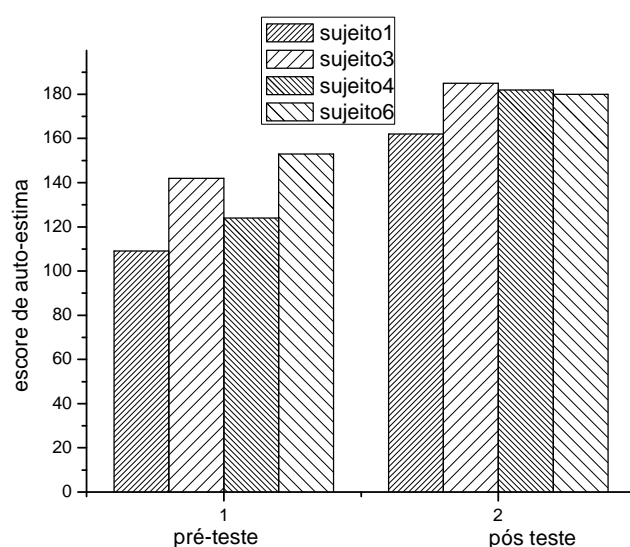


Gráfico 6 –Avaliação da auto-estima, resultados obtidos entre o teste I e II, antes e após a intervenção.

Discussão dos Resultados

O processo de institucionalização pode colaborar para o aumento das limitações físicas, e psíquicas. Pois o individuo deixa de realizar atividades relacionadas ao seu cotidiano, levando muitas vezes a invalidez e ao profundo abatimento moral (BORN, 2002).

Por isso, a proposta de intervenção em educação física dentro das instituições de longa permanência, deve ser diferenciada no que tange ao âmbito da metodologia e das estratégias de ensino, pensando não só nas limitações da pessoa idosa, mas também nas possibilidades de intervenção com uma população que apresenta uma grande diversidade de condições físicas e psíquicas.

No que diz respeito à auto-estima, a análise comparativa do individuo com ele

mesmo, indica que houve uma melhora significativa da auto-estima dos idosos.

É importante salientar que, outros fatores podem ter influenciado esse resultado, pois no cotidiano do abrigo, muitos fatos negativos ou positivos, podem ocorrer na vida do indivíduo, interferindo na atitude que o mesmo tem diante da vida, assim como em sua auto-estima e auto-imagem. Como por exemplo, visitas de parentes e amigos, festas e confraternizações, passeios, mortes de companheiros de abrigo, intrigas, doenças, entre outros (BENEDETTI et al, 2003).

Observou-se também que durante aplicação do protocolo de auto-estima os idosos apresentaram dificuldade na compreensão das questões presentes no instrumento, uma vez que muitos dos idosos institucionalizados são analfabetos ou tiveram pouca escolaridade. Por isso sugere-se, em próximos estudos o acompanhamento com diários de campo ou entrevistas considerando também aspectos próprios do cotidiano dos idosos asilados, fazendo uma análise não só quantitativa dos dados, mas também qualitativa.

Muitos estudos foram realizados com o intuito de comprovar os benefícios na atividade física dentro das instituições de longa permanência, dentre eles podemos citar o desenvolvido por Benedetti (1999), o qual objetivou verificar os efeitos da implementação de um programa de exercícios físicos sistemáticos em idosos institucionalizados sobre a aptidão física. Estes estudos comprovam que as intervenções com atividades físicas sistematizadas dentro da instituição de longa permanência podem trazer benefícios aos idosos, nos aspectos físicos psicológicos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção com atividades lúdicas e expressivas mostraram-se uma alternativa para a promoção de uma maior qualidade de vida, minimizando os problemas e dificuldades encontrados pelos idosos diante da institucionalização. Uma vez que os resultados obtidos indicaram uma melhora na auto-estima.

Houve também uma melhora significativa na relação interpessoal durante as aulas, assim como no humor, e na consciência de movimento dos idosos, levando a valorização da prática de atividade física pelos voluntários e pela instituição, sendo possível inferir por meio das observações realizadas durante a intervenção. Por isso, a importância da prática de atividade física em instituições de longa permanência, não está somente relacionada ao fator de promoção de saúde, indo além dos aspectos da capacidade funcional, abrangendo

também os aspectos psicossociais por meio de mudanças na rotina e cotidiano do idoso institucionalizado, preenchendo o tempo ocioso.

Os resultados deste estudo permitem concluir que a intervenção feita aos idosos institucionalizados por meio de programas de atividades físicas regulares e sistematizadas, e que levam em consideração o estado físico, mental e cognitivo do idoso, trabalhados por meio das atividades lúdicas e expressivas, podem trazer benefícios muito significativos nos aspectos relacionados à auto-estima.

É necessário ressaltar que a instituição onde foi realizada a pesquisa valoriza a prática de atividade física pelos idosos, pois a mesma aceitou o projeto e contribuiu para o seu bom andamento. No entanto, sabe-se que nem todas as instituições têm a atividade física como um meio de promoção de saúde, e tão pouco, valorizam a mesma. Por isso, é importante que os asilos voltem à atenção para a importância da atividade física regular, a fim de promover uma maior qualidade de vida aos residentes.

Diante disto, faz-se necessário investimento em contratação de profissionais de educação física preparados para atuarem com idosos nas instituições asilares. Inserir no quadro de funcionários o professor de educação física poderá contribuir para o benefício esperado.

É importante ressaltar que, a atividade física para idosos asilados pode ser realizada não só dentro das dependências das instituições, como também em locais próprios para a prática de exercícios como academias, parques entre outros, por meio de parcerias ou convênios realizados com a própria comunidade, pois o idoso não deve ficar restrito a esse espaço.

Por isso a proposta de intervenção com atividade física em instituições de longa permanência se faz necessária e urgente a fim de se obter maior independência, autonomia e qualidade nessa fase da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOTTI, R. A., OKUMA S. S. Validação de uma Bateria de Testes de Atividade da Vida Diária para idosos Fisicamente Independentes. **Revista Paulista Educação Física**. 13: 46 – 66, São Paulo, jan/jun 1999.

ALFIERI, R.G; Reabilitação Cardiorespiratória, In NETO, M. P. **Gerontologia**. São Paulo: Ed. Atheneu, 2002.

ARAÚJO, M. O. P.H.; CEOLIM, M. F. Avaliação do grau de independência de idosos residentes em instituições de longa permanência. **Rev. esc. enferm. USP**, v.41 n.3 São Paulo set. 2007.

AUFAUVRE, M. R. **Aprender a brincar, aprender a viver**. São Paulo: Manole, 1987.

BERG, K. O.; WOOD-DAUPHINEE, S. L.; WILLIAMS, J. I. Measuring balance in the elderly: validation of an instrument. **Canadian Journal of Public Health**, v. 83, supp. 2, p. S7-S11, jul. / aug., 1992.

BENEDETTI, T.R.B. et al. Exercícios Físicos, auto imagem e auto estima em idosos asilados. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Santa Catarina, vol. 5, n.2, p. 69-74, 2003.

BENETTI, T. R. B. **Idosos asilados e a Prática de atividade física**; Dissertação de mestrado UFSC; Florianópolis-SC, 1999.

BORN, T. Cuidado ao idoso em instituição. In: NETO, M. P. **Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão global**. São Paulo: Atheneu, 2002.

BRANDEN, N. **Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo**. 18º Ed. São Paulo: Saraiva.1995.

BRITTO, R.R. S, SANTIAGO. L; ELISA. P., PEREIRA, L. S. M; **Efeitos de um programa de treinamento físico sobre a capacidade funcional de idosos institucionalizados**; textos envelhecimento; Rio de Janeiro, 2005.

CARVALHO FILHO, V. F. C; FERNANDES, M. E. D; Depressão no idoso. In : NETO M. P. **Gerontologia**, p.160-173, São Paulo: Ed. Atheneu, 2002.

CHEIK, N.C.; REIS,L.T.; HEREDITA, R. A. G.; VENTURA, M.L. TUFIK,S.; ANTUNES,H.K.M.; MELLO, M. T. Efeito do exercício físico e da atividade física na depressão e ansiedade em indivíduos idosos. **R. bras. Ci. E Mov**. Vol.11, nº 3, p. 46, 2003.

FARINATTI, P.T.V.; MONTEIRO, W.D. **Fisiologia e avaliação funcional**. Rio de janeiro: Sprint, 1999.

FARIA JUNIOR. A. **Ginástica, dança e desporto para a terceira idade**. D´AVILA. F. (coord.).- Brasília: SESI/DN: INDESP, 1999.

FORTUNA, S. C. B. Auto-estima: a busca de um significado. In: CAOVIALLA, V.P; CANINEU, P. R. **Você não está sozinho**. pg. 81-88, São Paulo: ABRAZ, 2002.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GAIARSA, J.A. **O que é corpo**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) **Censo demográfico**, 2002.

JUNIOR, C. M. P.; REICHENHEIM, M. E. Uma revisão sobre instrumentos de avaliação do estado funcional do idoso. **Cad. de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21 (1) : p. 7-9, jan- fev, 2005).

LEBRAO, M. L., DUARTE, Y.A. O. **SABE - Saúde-Bem-estar e envelhecimento - O Projeto SABE no Município de São Paulo: uma abordagem inicial**. Brasília: OPAS/MS; 2003.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas,1990.

MATSUDO, S. M. M. Envelhecimento e atividade física. In: FARIA JUNIOR. A. g. et. Al. **Atividade Física para Terceira Idade**. Brasília. SESI, 1997.

NETO, N. C. Envelhecimento bem sucedido e envelhecimento com fragilidade. In: RAMOS, L. R.; NETO, J. T. **Geriatria e Gerontologia**, p 09-25, Barueri: Manole, 2005.

NETO, M. P.; PONTE, J. R. Envelhecimento: desafio na transição do século. In: NETO, M. P. **Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão global**. São Paulo: Atheneu, 2002.

NÓBREGA, A. C. L. g. et al. Posicionamento oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte e da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia: atividade física e saúde no idoso. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 5, n. 6, p. 207-211, nov./dez. 1999.

OLIVIER, G. G. F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N.C. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Unijuí, 1999, p. 15 a 24.

OKUMA, S. S. Dimensões psicológicas do envelhecimento e a atividade física. In : FARIA JUNIOR. A. g. et. Al. **Atividade Física para Terceira Idade**. Brasília. SESI, 1997.

OKUMA, S. S. **O idoso e atividade física**. 3^a ed.Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PASCHOAL, S. M. P. Epidemiologia do envelhecimento. In: NETO, M. P. **Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão global**. São Paulo: Atheneu, 2002, p 26-43.

RAMOS, L. R. A mudança de paradigma na saúde e o conceito de capacidade funcional. In: RAMOS, L. R.; NETO, J. T. **Geriatria e Gerontologia**, p 09-25, Barueri: Manole, 2005.

ROSA, C. E. T., BENICIO, M. H, LATORRE, M. R. D. O., RAMOS, L. R. **Fatores determinantes da capacidade funcional entre idosos**. Revista Saúde Publica v.37(1) 40-8. 2003.

RIBEIRO, M. G. C; **Atividade física para terceira idade – dança e ginástica**. In: FARIA JUNIOR. A. g. et. Al. **Atividade Física para Terceira Idade**. Brasília. SESI, 1997.

SIMÕES, A. M. **Efeitos do treinamento com pesos associado ou não com atividades / exercícios de alongamento em uma população feminina na faixa etária de 50 a 65 anos**.

2005. Monografia apresentada ao curso de Especialização em Fisiologia do exercício- Centro de ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

STEGLICH, L. A. (1978). **Terceira idade, aposentadoria, auto-imagem e auto-Estima**. Dissertação de Mestrado. UFRGS - Porto Alegre - RS.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. São Paulo: Atheneu, 2002.

UENO, M.L.et at. Análise dos efeitos quantitativos e qualitativos de um programa de educação física sobre a flexibilidade do quadril em indivíduos com mais de 60 anos. **Revista Motriz**, v.6; n 1,p. 9-16, São Paulo, Jan/jun 2000.

VERDERI, E. **O corpo não tem idade: educação física gerontológica**. Jundiaí: 2004

YUASO D. R; SGUIZZATTO G. T. Fisioterapia em pacientes idosos. In: NETO M. P. **Gerontologia**, p 331-347, São Paulo, Atheneu, 2002.

SABER OU FAZER? O ENSINO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marcos Roberto So (UNESP – Bauru)

Mauro Betti (UNESP – Bauru)

RESUMO

O conteúdo lutas tem sido vítima de restrição nas aulas de Educação Física. É nesse pano de fundo que a Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo sugere as lutas como um dos conteúdos próprios da disciplina. O objetivo do trabalho é refletir sobre questões do ensino de lutas nas aulas de Educação Física com o foco nos saberes profissionais docentes. Os resultados permitem concluir que a luta é uma manifestação da cultura de movimento e não pode ser negada, sendo assim também consideramos que na escola, não se exige que o professor seja um treinador ou especialista em lutas e artes marciais, mas sim que os alunos se apropriem e apreciem elementos das lutas como manifestações da cultura de movimento.

Palavras-chave: Lutas, Educação Física e Proposta Curricular

INTRODUÇÃO

Em contraposição a Educação Física escolar tradicional baseada em princípios fisiológicos, na valorização do esportivismo e do tecnicismo, diversas proposições teórico-metodológicas com caráter de inovação foram apresentadas desde meados de 1980 no Brasil (por exemplo, BETTI, 1991; BRACHT, 1997; SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994). Tais proposições sugerem a superação do ensino da Educação Física que toma por base a compreensão dos sujeitos como movimentos de “homens máquinas”, reprodutores de gestos estereotipados, como os dos esportes-espetáculos em direção de um ensino que possibilite a apropriação e recriação crítica e autônoma das diversas manifestações da cultura de movimento.

Todavia, não obstante as diversas proposições teórico-metodológicas já sugeridas como possibilidades de mudanças no ensino da Educação Física escolar, o que ainda podemos perceber é que, no “chão das escolas”, as práticas e conteúdos tradicionais continuam a predominar, de tal sorte, que acabam por restringir aquelas proposições apenas às esferas das literaturas e de currículos de ensino superior. Acerca da escola, quando nos indagamos sobre os conteúdos próprios a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, e como deveria ser sua distribuição na grade curricular, o que nos evidencia é, de um lado, que ainda não há, por parte da maioria dos professores, total clareza sobre as vantagens pedagógicas do movimento entendido como manifestações de aspectos sociais e culturais da humanidade e, de outro lado, o fato de ainda não haver consensos, nem entre pesquisadores/acadêmicos, e

nem entre estes com os professores da escola, sobre quais conteúdos da cultura de movimento seriam mais adequados para serem ensinados: o jogo, esporte, a atividade rítmica/dança, a ginástica e a luta.

A relação entre as propostas idealizadas e a face da rotina escola é bem distante já que tudo que se pretende aplicar são ideologias feitas por docentes universitários ou pós-graduandos que, muitas vezes, apenas apresentam um pensamento artificial sobre o dia-a-dia escolar. A isto se soma o fato de terem envolvido períodos de tempo muito curtos em suas pesquisas, impossibilitando a avaliação de efeitos duradouros que as intervenções porventura poderiam ocasionar.

Assim, se reforça a idéia de que as mudanças curriculares baseadas em uma perspectiva predominantemente acadêmica e organizadas por pesquisadores universitários tendem a produzir orientações mais gerais e abstratas, já que seu compromisso prioritário é com a produção de conhecimentos e teorias científicas (GIMENO-SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 2000). Por outro lado, aos professores escolares sobraria a responsabilidade de serem meramente técnicos que implementariam as orientações feitas por esses pesquisadores, cabendo a eles a exclusiva responsabilidade pelos eventuais fracassos (ELIOTT, 1993). Isso tudo culmina na desvalorização do saber-fazer do professor, que, por sua vez, possui um saber próprio construído ao longo de sua experiência docente.

Ora, já se sabe que os professores, no âmbito da prática pedagógica, também produzem e mobilizam outros saberes para além dos conhecimentos acadêmicos ou científicos. Libâneo (2000), por exemplo, explicita os saberes profissionais dos professores: a) saberes específicos (conteúdos das disciplinas que ensinam); b) saberes da experiência; c) saberes pedagógicos (das ciências da educação); e d) saberes da ação pedagógica (transposição didática dos conteúdos, características da aprendizagem dos alunos etc.).

Nesse mesmo sentido, são também bem conhecidas as categorias de conhecimento do professor propostas por L. S. Schulman, conforme apropriação de Fiorentini, Souza Jr. e Melo, (1998): a) conhecimento do conteúdo específico, que é o conhecimento da área/disciplina da qual o professor é especialista; b) conhecimento pedagógico do conteúdo, que são as formas que o professor utiliza para transformar um conteúdo específico em aprendizagem (analogias, demonstrações, exemplos, sequenciação dos conteúdos etc.); e c)

conhecimento curricular, que é o conjunto de conteúdos a ser ensinado nos diversos níveis e séries escolares e os respectivos materiais didáticos.

Entretanto, conforme advertem Fiorentini, Souza Jr. e Melo, (1998, p. 110), dicotomia ou hierarquização entre conhecimento do conteúdo específico e conhecimento pedagógico; pelo contrário, este último “vai se construir na relação com aquele que aprende”. Desse modo, é na mediação do professor entre o conhecimento previamente construído e o aluno que se situa o conhecimento pedagógico, constituindo-se, portanto, de modo indissociável do conhecimento específico.

Nessa perspectiva, o que entendemos por “saberes profissionais” dos docentes, é a capacidade concreta “de” e “como” o professor mobiliza um conjunto de conteúdos, dinamizando-os nas inter-relações e atritos (convergências, contradições etc.), no conato com os alunos inseridos em contextos escolares específicos e complexos.

É baseado inicialmente nessas reflexões que temos conduzido a nossa atual pesquisa, cujo interesse maior está em compreender como o conteúdo lutas, no contexto da Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo, recentemente implantada nas escolas, está sendo concebida e dinamizadas pelos professores. Em outras palavras, o que temos buscado entender é como os professores constroem os seus saberes frente ao conteúdo lutas sugerido pela Proposta.

O PROBLEMA DE PESQUISA

A falta de consolidação e consensos acerca dos conteúdos próprios da Educação Física (jogo, esporte, ginástica, atividade rítmica/dança e luta) nos currículos escolares, geram, no nosso entendimento, práticas compreendidas como um “*laissez-faire*¹” nas aulas, de tal modo, que intenções pedagógicas com a cultura corporal de movimento, ficam consideradas nos ambientes escolares. Assim, o já referido distanciamento entre as propostas idealizadas e as rotinas escolares se concretiza ao ficar ao cargo apenas do professor, o compromisso de restringir ou ampliar as manifestações da cultura de movimento do aluno.

¹ Expressão francesa que significa, literalmente, “deixar fazer”, “deixar ir”; na educação, costuma ser utilizada para denominar práticas educativas espontaneístas, que deixam os alunos fazerem o que bem quiserem, sem orientação.

Essa nossa afirmação se baseia – sem entrar no mérito valorativo das propostas curriculares: se são legítimas, coerentes, incoerentes, boas ou ruins... – no fato de ainda não haver uma efetiva parceria e compartilhamento de responsabilidades, entre os acadêmicos, o poder público e os professores escolares.

A esse respeito, atentamos ao argumento de Kunz (1994, p.150), ao nos chamar a atenção para necessidade na Educação Física, de um “programa mínimo” de organização curricular, que pudesse orientar o professor a sistematizar “o que”, “quando” e “como” ensinar com a cultura de movimento.

É por este motivo que elegemos, na pesquisa que ora conduzimos, a recente Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo (PPC-Educação Física) para o segundo ciclo do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio, em vigor desde 2008, como foco investigativo. A PPC-Educação Física apresenta temas e conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos ao longo das séries, vinculando-os a habilidades e competências que se espera que os alunos desenvolvam. Para tal, sugere “situações de aprendizagem” em cada tema/conteúdo (na forma de um “percurso de aprendizagem” que inclui sugestões de atividades, estratégias e recursos materiais ao longo de certo número de aulas), bem como atividades avaliadoras.

O conteúdo temático lutas, que por sua vez constitui em nosso enfoque de pesquisa, está incluído na PPC-Educação Física. Contudo, vale ressaltar, embora a PPC-Educação Física aponte as lutas, no plural, como conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, o que ela frisa como necessidade obrigatória é apenas a Capoeira, por esta ser, além de luta, uma ampla expressão cultural eminentemente brasileira, merecedora, portanto, de obrigações pedagógicas na escola. Além desta obrigatoriedade, a PPC-Educação Física, apresenta como lutas opcionais o Karatê, o Judô, a Esgrima e o Boxe, de forma a permitir que outras lutas sejam contempladas de acordo com interesses e adequações de contextos, professores e alunos singularmente situados.

A PPC-EF defende a partir do termo conceitual *Se-Movimentar*² que o sujeito/aluno é o autor da sua própria ação e que atribui e expressa significados/sentidos no âmbito da cultura

² Kunz, baseado nos trabalhos dos holandeses Gordijn, Buytendijck, Tamboer e, principalmente, do alemão A. Trebels tem defendido o movimento humano a partir de sua inerente potencialidade dialógica. Em tal concepção, que se opõe às abordagens que vêem o movimento humano de modo puramente biomecânico e em uma perspectiva empírico-analítica, é levado em conta o *ser humano que se movimenta*, e não o contrário, o movimento dele. O *Se*, antes do *movimentar* atesta, desse modo, para a presença significativa do sujeito que se movimenta.

de movimento. Nessa direção, compreende-se não ser intenção da PPC-EF delimitar ou restringir o Se-Movimentar do aluno, mas sim diversificar, sistematizar e aprofundar seus conhecimentos, possibilitando-lhes novas experiências e re-significando experiências já vivenciadas, englobando os jogos, esportes, atividades rítmicas, ginásticas e lutas (SÃO PAULO, 2008).

As lutas, por exemplo, sempre se fizeram presentes na história da humanidade, sejam ligadas às técnicas de ataque e defesa, sejam como sabedoria de vida para muitos povos, ou mesmo como vínculo militar (PARANÁ, 2006). Neste mesmo documento do estado do Paraná, pudemos certificar como as lutas, como “conteúdo estruturante” da Educação Física, nunca foi valorizado, de tal sorte que, ao ser desconsiderada, ou descartada, como enfatiza o documento, acabamos por prejudicar os próprios alunos no decorrer de sua formação.

É também sabido que, com a disseminação das lutas nas sociedades, mediante sua crescente esportivização e midiaticização, elas ficaram conhecidas muito mais pelo seu aspecto técnico e tático do que pelos seus princípios filosóficos, como também aponta o documento do Estado do Paraná.

Por outro viés, Nakamoto (2005), afirma que a luta é uma prática corporal com qual objetiva-se atingir um ou mais alvos, os quais são os próprios praticantes. Além disso, a luta permite a possibilidade dos adversários atacarem ao mesmo tempo, sem a necessidade de seguir a ordem “um ataca, o outro defende”, como nos esportes coletivos com bola (basquetebol, futebol etc.), ou em jogos como o xadrez, em que não acontece o ataque simultâneo; pelo contrário, cada um ataca ou defende a sua vez.

Para Nascimento e Almeida (2007), a presença das lutas nas escolas é pequena, e, quando existe, é ministrada por terceiros e desvinculada da disciplina de Educação Física, em atividades extracurriculares ou por meio de grupos de treinamento. Os autores citam duas justificativas apresentadas por professores de Educação Física para esta restrição da prática de lutas na escola. A primeira é a falta de vivência dos docentes sobre o tema tanto na formação acadêmica e em suas histórias de vida; a segunda é que a violência seria intrínseca às lutas, e sua prática estimularia a agressividade dos alunos. Sabemos, porém que existem outras justificativas, como a falta de estudos sobre o tema, formação docente indesejável, a falta de materiais, etc. De fato, a agressividade, indisciplina e violência são apontados por

pesquisadores e educadores como alguns dos grandes problemas da Escola atual (Aquino, 1996; Marriel et al. 2006; Sposito, 2001).

No argumento de Nascimento e Almeida (2007) contrapõe-se a essas alegações dos professores, argumentando que não é necessário saber lutar para ensinar lutas na escola, já que não é intenção dela formar atletas/lutadores, mas sim transmitir valores, conceitos e atitudes.

Todavia, é comum educadores e mesmos os pais de alunos questionarem por quê, em um mundo já tão violento, incluir as Lutas como conteúdo escolar. A esse respeito, Olivier (2000), ao propor uma metodologia de ensino para transitar das “brigas” aos “jogos de luta com regras”, argumenta que a violência é um modo de expressão e comunicação dos alunos em reação a certas interações sociais, em relação ao meio, ao estresse, à frustração, não pode ser totalmente eliminada ou subjugada pelos educadores. Mais importante, então seria permitir aos alunos a oportunidade de encontrarem respostas às conseqüências geradas pela violência, o perigo que ela pode representar para si próprio e para o outro, a partir, por exemplo, de estratégias pedagógicas que os levem a questionar: “que violências sofro? Qual violência suportar? Que violência é socialmente permitida?”.

Nesse sentido, a prática de lutas na escola deverá proporcionar um tempo/ambiente adequado para transformar as “brigas” em “jogos de luta”, nos quais haverá regras e situações seguras para liberação e transformação de agressividade. Desse modo os jogos de luta permitem uma simulação da violência (“brincar de”), que impede ao aluno ser violento, no sentido de causar agravos físicos ao adversário. Isto quer dizer que nos jogos de luta a derrota nunca será maléfica a ponto de causar danos, pois, conforme Olivier (2000, p.13): “nunca produzem a derrota definitiva ou destruidora; contribuem, desse modo, para sua relativização, assim como relativizam a vitória.”

De fato, as limitações alegadas por muitos professores de Educação Física sobre o ensino de lutas na escola parecem ser pertinentes, mas com carência de esclarecimentos, seguidos de reavaliações de pontos de vistas. Sendo assim, para nós, ainda há questões a serem levantadas sobre os saberes profissionais docentes: O professor precisa ter tido uma vivência de lutas para tratar deste conteúdo? Que saberes são necessários para dar aula de luta na escola? Quais são os conhecimentos específicos da luta e como se dá sua transposição prática?

OBJETIVO

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre questões do ensino de lutas nas aulas de Educação Física, com o foco nos saberes profissionais docentes. O objetivo específico é diagnosticar, do ponto de vista de professores de Educação Física e de especialistas em luta, quais saberes docentes são necessários para o ensino de lutas na escola.

METODOLOGIA

No que se refere à prática de lutas, entrevistamos três professores de Educação Física, tomando como procedimento metodológico uma abordagem qualitativa na qual fizemos uso de entrevista semi-estruturada. Para tal, utilizamos, num primeiro momento, registros fílmicos e, posteriormente transcrevemos e registramos as falas e expressões dos professores entrevistados. Para tanto, entende-se por dados qualitativos:

descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos (PATTON *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 132).

Para esse procedimento, adotamos em nossa pesquisa em andamento, alguns critérios que norteiam nosso roteiro de entrevistas, a saber, as ocupações e os históricos de vida dos professores. Assim sendo, priorizamos alguns requisitos para a escolha dos sujeitos professores que pretendíamos - e ainda pretendemos entrevistar – dado que ainda estamos no processo de pesquisa. São esses requisitos:

Professor 1: Professor/Treinador de lutas/artes marciais de academias ou outros ambientes não-escolares;

Professor 2: Professor de Educação Física em escola que não tem histórico de práticas com lutas;

Professor 3: Professor de Educação Física em escola que tem histórico de práticas com lutas;

Outro critério respeitado, é que o professor 2 e 3 deveriam, necessariamente, ser docentes da rede estadual do Estado de São Paulo, já que o roteiro da entrevista incorpora algumas questões sobre a PPC-EF. Além disso, foram utilizados três roteiros diferentes, de acordo com a especificidade de cada professor, os quais se encontram em anexo.

Acrescentamos ainda, que em termos metodológicos, e sobretudo por nossa pesquisa se encontrar em processo, estamos trabalhando com a noção de “*geração de dados*”, e não de *coleta de dados*, conforme nos ensina Graue e Walsh (2003), ao tratar de pesquisa com crianças. Para esses autores, é importante esse entendimento, pois, segundo eles, os dados não ‘andam por aí’ esperando que algum pesquisador os recolha, ao contrário, eles nascem das relações e interações que o pesquisador estabelece com sua investigação/pesquisa, de maneira que, um dado pode ser considerado relevante para um pesquisador e pode não ser para outro.

RESULTADOS PARCIAIS

Como anunciado, nossa pesquisa se encontra em andamento, de forma que nos é permitido apresentar apenas os resultados parciais. Todavia, consideramos que os dados *gerados* até o momento admitem que os apresentemos, em coerência com o entendimento de pesquisa trazido por Graue e Walsh (2003), de maneira que ao apresentá-los, também exercitemos a nossa capacidade de observação, análise e reavaliação da tarefa em curso.

Até o momento foram realizadas apenas duas entrevistas, com o professor 1 e o professor 2. O professor 1 já trabalha com artes marciais e lutas, mas não está vinculado a um ambiente escolar. Já professor 2 atua como professor de Educação Física na escola e não tem nenhuma vivência anterior com as lutas. Em dúvida, estamos com a entrevista do professor 3³ que, necessariamente, deve ter vivenciado a prática de lutas antes da PPC-EF.

O professor 1 é professor e treinador de Kung-fu e participa frequentemente de eventos competitivos dessa modalidade. Possui 20 anos de prática da arte marcial e é formado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e, atualmente, ministra aulas de Kung-Fu em sua academia e em outros ambientes não-escolares. Aos 14 anos, iniciou a praticar lutas e artes marciais em academias e também teve essa experiência em uma disciplina na graduação. Aos 18 anos começou a ministrar aulas de Kung-fu, somando hoje 16 anos de experiência. A sua maior dedicação na área da Educação Física está relacionada ao treinamento de atletas de lutas. Apesar do seu envolvimento fortemente vinculado com o alto rendimento, o referido professor acredita que as lutas deveriam ser um conteúdo temático tratada em ambientes escolares, justificando da seguinte forma:

³ Informamos que já estabelecemos contato com o professor 3 e resta apenas agendar a entrevista.

Porque existe toda uma educação que vem do ser humano que se entenda por gente, nos instintos de natureza dele...o aspecto da luta, pela sobrevivência e na medida que a pessoa se conhece, é mais difícil que ela entre em conflitos por estupidez. O fato de você está podendo canalizar nas aulas de Educação Física esse aspecto da luta, vai fazer com que o aluno, ele perca um pouco a necessidade de se impor pela força em outros aspectos da vida dele, seja com os colegas, na própria escola, porque ele vai entender as limitações do corpo.

Em nossa análise inicial dessa fala do professor 1, percebemos que sua defesa das lutas como conteúdo escolar volta-se para suas possibilidades como atividade de canalização e controle de energias, o que evitaria as atitudes de se “impor pela força” e de conflitos “estúpidos” com os colegas. Do ponto de vista desse professor, com o desenvolvimento das lutas na escola, as possibilidades de brigas e as necessidades de os alunos agirem com violência, diminuiriam muito, tanto na escola como em outros contextos sociais. O professor 1, experiente com prática de lutas, deixou-nos claro sua defesa, ao contrário da opinião de muitos pais e professores, de que na luta em si, não é essencialmente violenta:

citando um grande exemplo, a nossa sociedade é muito hipócrita. O futebol em si, como uma atividade esportiva, não tem nenhum aspecto violento né! E é um aspecto cultural da nossa sociedade. Só que, apesar do futebol não ter nada de violência, não é considerado pela grande maioria um esporte violento, é veiculado pela mídia. [...]. A mídia não cria essa ilusão de violência no futebol. E o que a gente vê na maioria dos clássicos, quando acontecem, acontecem mortes, acontecem... Então o problema não é da prática em si, o problema é a natureza cultural de quem vai assistir, de quem gosta daquilo e nesse aspecto, a arte marcial entra no aspecto educativo, podemos dizer, que “dá uma ajuda”, uma contribuição muito boa para quem... busca sua prática, dá uma contribuição muito boa.

Nessa fala, por exemplo, o professor continua defendendo a idéia de que as lutas podem servir como “ajuda” para sujeitos descarregarem, ou transformarem seus impulsos violentos. Entretanto, o que nos parecei significativo é que ele também nos leva a entender que a violência não é um aspecto intrínseco às lutas, ou a qualquer esporte, como o futebol, por exemplo. O que o professor nos deixa claro é que não é, pois, o ensino de lutas nas escolas que gerariam violência, mas sim as relações sociais:

Como já falei, ela [a pessoa] vai ficar mais serena, não vai ter necessidade de expor sua agressividade, porque ela vai começar a se compreender, ver o que tem dentro dela e não usar isso para ferir os outros [...] cito as pessoas que não estudam isso, nunca viram, nunca praticaram uma arte marcial... que conhecem aquilo que muitas

vezes a mídia divulga ou de um parente que ouviu falar: que você aprende arte marcial e sai batendo e tomando soco na cara, essas coisas... são coisas que geram preconceito nas pessoas, esse preconceito baseado na ignorância, muito pelo contrário, se você pegar e olhar as forças hierárquicas (da arte marcial) não existe violência em aspecto algum, existe um tratamento de respeito para com as pessoas.

Na trilha desse raciocínio, o professor 1 também explicitou que não seria necessário o professor ser especialista ou possuir um histórico de lutas para ministrar este conteúdo nas aulas de Educação Física. Mas, como saberes, o professor deveria buscar compreender os aspectos filosóficos e culturais da luta, pois, caso o professor não tenha um conhecimento básico dos valores que estão intrínsecos à luta, aumenta-se o risco de ocorrência de brigas, rivalidades e confrontos agressivos. Ainda sobre os saberes necessários ao professor, afirma que a diferença entre um especialista em lutas e um não-especialista estaria na prática, no tempo de vivência e experiência com a luta; entretanto, na escola isto não faria muita diferença, pois neste ambiente não se pretende formar atletas, mas sim apresentar diversas possibilidades da cultura de movimento. Reforça que é preciso a vontade do professor em buscar coisas novas, ser criativo e não colocar barreiras em casos de falta de material e infraestrutura para as lutas, como vestimentas e local apropriado, e enfatiza concluindo que o papel da escola não é especializar os alunos.

O professor 2 trabalha na rede estadual do Estado de São Paulo, tem a visão que as lutas devem ser um conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física, pois é integrante da cultura de movimento, e a escola deve abrir um leque de possibilidades para o aluno. Em especial, a luta, permitiria aprofundar um pouco um tema polêmico na sociedade, e contribuir para desmistificar o significado de lutas, diferenciando-as dos termos “briga” e “violência”. Quando questionado se o professor sem vivência em lutas poderia ministrar aulas deste conteúdo na escola, a resposta foi positiva, justificada principalmente em função da utilização de alguns recursos como a demonstração de um aluno que possua vivência em lutas, além da utilização de recursos audiovisuais, como vídeos, figuras, fotos. Apesar da afirmação, assume que o conhecimento de um especialista em lutas seria o diferencial nos saberes da experiência, o que se justifica também pelo fato das lutas e das artes marciais não serem tão acessíveis na mídia e outros espaços sociais, principalmente quando comparadas com alguns esportes como o futebol, o vôlei etc. Justamente por isso, ele acredita que a posse de conhecimentos em lutas gera um diferencial, porém, isso nem sempre vai ser decisivo no ensino, já que na escola o conhecimento técnico do movimento não é o protagonista. Como saberes, seria suficiente para

um professor não-especialista possuir conhecimento histórico, da cultura específica da modalidade, da evolução, das regras para a apreciação do fenômeno das lutas na televisão, Comentou também que a falta de materiais de luta não seria impeditivo para ministrar aulas, pois há a possibilidade de inúmeras adaptações. Declarou ainda o professor 2 que trabalhava com o conteúdo lutas antes da implantação da PPC-EF – ou seja propiciar aos alunos o acesso às diferentes manifestações da cultura de movimento fazia parte da sua prática pedagógica. O professor se mostrou muito interessado nas inovações da PPC-EF, a qual apresenta informações iniciais, e, justamente por causa disso, não seria suficiente como fonte única, e é necessário buscar maior quantidade de materiais que reforcem os conhecimentos específicos e pedagógicos. Nesse sentido, ele procura outras fontes na internet - vídeos, artigos, imagens -, além de pedir para que os alunos tragam materiais e pesquisas.

CONCLUSÃO

Com estes dados parciais, conclui-se que o conteúdo lutas é pertinente no contexto da Educação Física, e que os saberes destes professores, no sentido de conhecimento específico do conteúdo, assemelham-se bastante em alguns aspectos.

Ambos os professores concordam que a luta pertence ao contexto da Educação Física, o que nos permite dizer que há um entendimento compartilhado de que é necessário trabalhar com a ampliação da cultura de movimento, rompendo com a Educação Física tradicional, baseada no esportivismo e no tecnicismo. Porém, o professor 2 deu maior ênfase nos conceitos que envolvem a cultura de movimento, e este seria o único motivo para sua implementação nas escolas, ao passo que o professor 1 enfatizou os conhecimentos específicos das lutas ao argumentar sobre o controle da agressividade, a canalização de energia, os aspectos filosóficos.

O professor de Educação Física sem experiência em lutas perpassa várias manifestações da cultura de movimento, mas sem especializar em nenhuma; portanto, para ele o argumento principal é que a Educação Física deva abrir um leque de possibilidades ao aluno. Já a argumentação do especialista em lutas gira em torno dos fatores “positivos” da luta.

Entretanto, ambos concordam que não é necessário ser especialista em lutas para ensinar o conteúdo, amparados pelo argumento que a escola não tem a intencionalidade de especialização e nem formação de atletas/lutadores. Além disso, o professor 2 acrescenta que é necessário trabalhar os conceitos relacionados ao ambiente das lutas: a formação de valores adequados, a distinção entre luta e briga. Ainda em concordância, os dois acreditam que o professor especialista detém o diferencial da prática, da vivência. Ou seja, possui o saber da experiência, e consegue converter com mais facilidade os conhecimentos pedagógicos do conteúdo. Porém, no ambiente escolar talvez a maior necessidade não seja o domínio desses saberes, que são mais associados ao gesto técnico, mais ligados ao desempenho esportivo.

Além disso, o professor deve conhecer aspectos filosóficos, a história, as regras das lutas, conhecimentos nem sempre disponibilizados na sua formação acadêmica, ou nas propostas pedagógicas escolares. Portanto, fica claro que estes professores precisaram estudar, confrontar e reformular seus saberes docentes para ministrar o conteúdo de luta em suas aulas.

Portanto, entendemos que a luta é uma manifestação de cultura de movimento que não pode ser negada, e seu ensino na escola não exige que o professor seja treinador ou professor de artes marciais, já que não se pretende formar um atleta/lutador, mas sim que os alunos se apropriem e apreciem elementos das lutas como manifestações da cultura de movimento.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, J. AQUINO, J. R.G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1997.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madri: Morata, 1993.

FIorentini, D.; Souza Jr.; Melo, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G.; FIorentini, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 307-335.

GIMENO-SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Comprender e transformar o ensino*. 4a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 11-45.

MARRIEL, L. C. et alii. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.127, p. 35-50, jan-abr 2006.

NAKAMOTO, H. O. *Sistematização de uma metodologia para o ensino da luta*. 2005. Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas. Campinas, 2005. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/professorespesquisadores>>. Acesso em: 20 mar 2009.

NASCIMENTO, P. R.B. do; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 91-110, set/dez 2007.

OLIVIER, J. C. *Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PARANÁ (Estado). *Educação física: ensino médio*. 2ª ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do estado de São Paulo: educação física – ensino fundamental ciclo II e ensino médio*. São Paulo: SEE, 2008.

SOARES, C. L et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27 n.1, 9. 87-103, jan-jun 2001.

ANEXO I

PROFESSOR 1: ENTREVISTA PARA PROFESSOR/TREINADOR DE LUTAS/ARTES MARCIAIS DE ACADEMIAS OU OUTROS AMBIENTES NÃO-ESCOLARES

- 1- Fale sobre a sua história de envolvimento e trabalho com as lutas (especificar modalidade ou modalidades)
- 2- Você acha que as lutas devem ser ensinadas nas aulas de Educação Física? Por quê?
- 3- Você acha possível para o professor que não tenha vivenciado/praticado lutas dar aulas deste conteúdo? Por quê?
- 4- Em sua formação acadêmica (qual foi?) você teve disciplinas de lutas (quais)?

PROFESSOR 2: ENTREVISTA PARA PROFESSOR DE Educação Física EM ESCOLA
QUE NÃO TEM HISTÓRICO DE PRÁTICA DE LUTAS

- 1- Você acha que as lutas devem ser ensinadas nas aulas de Educação Física? Por quê?
- 2- Você acha possível para o professor que não tenha vivenciado/praticado lutas dar aulas deste conteúdo? Por quê?
- 3- Em seu curso de Licenciatura você teve disciplinas de lutas (quais)?
- 4- O que você acha da PPC incluir o ensino das lutas nas aulas de Educação Física?
- 5- Você trabalhava lutas antes da PPC?
- 6- Você acha que informações e sugestões apresentadas pela PPC para o ensino de lutas são boas e suficientes?
- 7- Você procura outras fontes de informação para preparar suas aulas de lutas?

PROFESSOR 3: ENTREVISTA PARA PROFESSOR DE Educação Física EM ESCOLA
QUE TEM HISTÓRICO DE PRÁTICA DE LUTAS

- 1 - Fale sobre a sua história de envolvimento e trabalho com as lutas (especificar modalidade ou modalidades)
- 2- Você acha que as lutas devem ser ensinadas nas aulas de Educação Física? Por quê?
- 3- Você acha possível para o professor que não tenha vivenciado/praticado lutas dar aulas deste conteúdo? Por quê?
- 4- Em seu curso de Licenciatura você teve disciplinas de lutas (quais)?
- 5- O que você acha da PPC incluir o ensino das lutas nas aulas de Educação Física?
- 6- Você trabalhava lutas antes da PPC? [Se *sim*, pedir para falar um pouco sobre como eram as aulas, se não, pedir para justificar]
- 7- Você acha que informações e sugestões apresentadas pela PPC para o ensino de lutas são boas e suficientes? E para o professor que não tem experiência com lutas?
- 8- Você procura outras fontes de informação para preparar suas aulas de lutas? Quais?

ECO CAPOEIRA: A CAPOEIRA DO JARDIM GONZAGA

Maurício Mendes Belmonte (CEF/UFSCar)

Resumo

O presente estudo apresenta possibilidade de intervenção com a capoeira em projeto social desenvolvido no Jardim Gonzaga, bairro periférico e de baixa renda da cidade de São Carlos. O objetivo específico da intervenção foi oportunizar aos(as) participantes do projeto a vivência da prática corporal capoeira, a partir de uma perspectiva dialógica, observando aceitação e processos educativos desencadeados com tal prática. Como procedimentos metodológicos para coleta de dados, realizei observação e registros sistematizados em diários de campo durante a intervenção, que contou com seis encontros. Como considerações, observei boa aceitação por parte dos participantes, incluindo solicitação dos mesmos da continuidade dos encontros com tal conteúdo.

Palavras Chaves: Capoeira; Educação Física; Pedagogia Dialógica.

INTRODUÇÃO

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades...*
(Trecho do poema "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades" de Luiz Vaz de Camões, s/d.)

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de solicitação da disciplina Fundamentos da Capoeira no primeiro semestre de 2009, optativa do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tratou-se de um dos instrumentos de avaliação a realização de uma intervenção com capoeira junto a crianças e/ou adolescentes em espaço educativo escolar ou não-escolar.

Como tinha facilidade em ambiente não-escolar optei em realizar a intervenção junto aos projetos sociais “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (Departamento de Educação Física e Motricidade Humana - DEFMH) e “Campeões na Rua” (Prefeitura Municipal de São Carlos), ambos desenvolvidos na Estação Comunitária do Jardim Gonzaga (ECO), bairro periférico e de baixa renda da cidade de São Carlos.

A facilidade se deu por atuar como monitor-bolsista da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar entre março e junho de 2009 e, ainda em junho do citado ano ter sido contratado pela Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social (SMCAS), da PMSC, como Coordenador da ECO.

Outro ponto que foi fundamental para tal escolha foi à aceitação da minha presença naquele espaço, por parte das crianças, havendo relação harmoniosa.

O objetivo específico da intervenção foi oportunizar aos(as) participantes dos projetos “VADL” e “Campeões da Rua” a vivência da prática corporal capoeira, a partir, de uma perspectiva dialógica (FREIRE, 2001; 2005, 2006), observando aceitação e processos educativos desencadeados com tal prática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Intervenção

Entendo que a proposição deste trabalho vem a corroborar, em primeira instância, com um curso de Licenciatura em Educação Física comprometido com uma formação que valoriza a “relação de unidade” entre teoria e prática (CANDAU; LÉLIS, 1995). Dessa forma, foi possível compreender a importância de um exercício que nos levou à campo para refletir a prática pedagógica, vivenciada *in locus*.

Para o desenvolvimento da intervenção, nós licenciandos(as) pudemos nos apoiar no que foi dialogado (leitura e discussões de textos), bem como no que foi praticado: vivência de brincadeiras e movimentações, visitas à espaços dedicados à prática da capoeira e, também, práticas promovidas por palestrantes convidados(as) pela disciplina.

Acredito que essas vivências oportunizadas pela disciplina, somadas às minhas experiências anteriores advindas de um ano de prática de capoeira, puderam me dar o apoio necessário para executar um trabalho que inicialmente chamei de “iniciação à capoeira” com os(as) participantes dos projetos.

Na intervenção, especificamente, apoiada na perspectiva dialógica, parti do referencial/conhecimento/entendimento que as crianças possuíam acerca da capoeira. Para, com elas, (re)construir o que chamei, posteriormente, de “ECO Capoeira”.

Outra premissa importante a ser explicitada foi a consideração da Capoeira enquanto uma prática corporal inserida no universo das lutas. De acordo com a proposição de Gonçalves Junior (2009), o emprego e a apropriação da expressão luta, para a capoeira, trás à tona alguns valores pertencente às raízes da cultura africana (humildade, honra, respeito, persistência e dignidade). Esses valores estão arraigados a

uma visão holística do ser. Entendimento este impossibilitado quando a capoeira é pensada aos auspícios das artes marciais ou esporte de combate:

Em outras palavras, ambas as expressões, artes marciais e esportes de combate, possuem raiz na filosofia ocidental cartesiana, vinculada a uma visão dicotômica (o corpo e a mente separados do Ser e ainda Este mundo). Por tal compreensão, farei uso preferencial da expressão luta por considerá-la mais adequada ao contexto da capoeira (prática corporal especificamente enfocada neste manuscrito) e seu surgimento em solo brasileiro a partir da luta do povo africano e afro-brasileiro em busca de liberdade e afirmação de sua corporeidade, luta esta que não se deu (dá) apenas na movimentação física, mas na motricidade, ou seja, no movimento intencional de transcendência, portanto, do ser no contexto do mundo (GONÇALVES JUNIOR, 2009, p.701).

Desta forma, todos os referenciais citados me auxiliaram a compor a metodologia de trabalho, o “como” eu abordaria o conteúdo capoeira com aquelas crianças.

Outros referenciais também foram utilizados, tais como: o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009), elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP); acesso às fontes eletrônicas (internet); e também um “caderninho” intitulado: Capoeira Pedagógica: vamos colorir (FREITAS, s/d.).

A opção em ter utilizado os materiais citados no parágrafo anterior, apóia-se em dois pontos: O primeiro está sustentado na prática pedagógica da Capoeira no contexto da educação escolar. O segundo ponto está pautado na fruição do lúdico para “brincar” de capoeira.

Quanto ao Caderno do Professor foi necessária adequação do conteúdo à idade dos(as) participantes do projeto (5 aos 12 anos) as quais o “VADL” e o “Campeões na Rua” prestam sua atenção, enquanto o citado caderno é voltado, especificamente, para a 8ª série, portanto, para adolescentes de aproximadamente 14 anos de idade. Lancei mão da “contação de histórias” e vivências de jogos e brincadeiras atentando para uma perspectiva lúdica na construção coletiva do conhecimento da história e dos movimentos característicos da capoeira, observando sempre o saber de experiência feito dos(as) participantes.

Em algumas ocasiões o conteúdo previsto/acordado com os(as) participantes para o encontro era alterado no decorrer do mesmo. Nesse sentido, aponto para as palavras do poeta espanhol António Machado (s/d): “Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”.

Foram realizados seis encontros no período matutino, havendo uma média de dez participantes em cada.

A Coleta de Dados

Como procedimentos metodológicos para coleta de dados, realizei observação e registros sistematizados em diários de campo durante a intervenção.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994):

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará idéias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (p.150).

Assim, ao construir as minhas percepções acerca de todo o processo de intervenção, me apoiei nos diários de campo. Observo que os nomes citados são fictícios, observando preceitos éticos.

Para a análise dos diários de campo, me inspirei na fenomenologia existencial de autores(as) como Martins e Bicudo (1989) e Merleau-Ponty (1996).

Assim, após cuidadosa leitura das descrições dos registros dos diários de campo, ao perceber unidades significativas, estas foram agrupadas objetivando movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado.

Segundo Martins (1992):

[...] fenomenologia é, (...) principalmente, um nome que se dá a um movimento cujo o objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teorias sobre a sua explicação causal [...] (p.50).

CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Começo por apontar o quão enriquecedor para os projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” e “Campeões na Rua” foi essa intervenção com a prática corporal capoeira. Sendo a mesma muito significativa na comunidade, que lembra saudosa de outra oportunidade em que vivenciaram tal prática corporal:

Para a capoeira comecei perguntando quais deles já sabiam jogar? Assim, Joãozinho, Marcelo, Henrique, Zinho, Dinho e Eder disseram que já sabiam. Joãozinho também complementou dizendo: “Nós já tivemos aula com o professor Jofre, mas já faz um tempão que ele não dá aula pra gente”. Percebi no garoto um sentimento de inconformismo por não saber o “por que” de não ter mais aulas de capoeira (Diário de Campo I, Unidade de Significado 1).

Assim, dialoguei com o coordenador do projeto VADL sobre a possibilidade de se tornar uma ação continuada o trabalho com capoeira.

Com a realização da intervenção confirmei que, para além de respeitar e considerar o Ser criança, também devo valorizar os saberes e experiências que cada uma delas já possui:

Como meu objetivo era o de compreender o que eles sabiam sobre a capoeira, então pedi para que eles me mostrassem um pouco. Não em tom de desafio, mas em tom de convite à brincadeira. As próprias crianças se organizaram em duplas e começaram a jogar. O jogo que eles praticavam parecia com o que costumamos chamar de “lutinha”, pois eles pouco gingavam, gostavam de demonstrar a destreza em dar alguns chutes, alguns até arriscavam um AÚ, outros inventavam umas “voadoras”. Contudo, era tudo uma brincadeira, (Diário de Campo I, Unidade de Significado 2).

Devido a essa consideração, que têm como pano de fundo a perspectiva dialógica, aponto que o planejamento atuou como uma projeção de “como” eu poderia desenvolver a intervenção, posto que o planejamento é passível de alterações, não devendo assumir um caráter determinístico, engessado, inalterável.

Assim, no dia-a-dia, algumas atividades previstas eram alteradas juntamente aos(as) participantes:

Por entender que a criança gostou tanto da “contação de história” seguida da brincadeira, decidi não enfatizar tanto o ensino de golpes quanto eu havia planejado inicialmente, mas sim, da história e outros temas (como a camaradagem, respeito e alegria) inerentes à capoeira e oportunizados através da fruição da ludicidade. (Diário de Campo IV, Unidade de Significado 3)

Fator decisivo que contribuiu para fortalecer a importância de um planejamento flexível, foi minha contratação enquanto Coordenador da ECO, assim, permanecendo lá todas as manhãs tinha maior e melhor contato com os(as) participantes e comunidade, percebendo melhor seus anseios, desejos e descontentamentos.

Por outro lado, no entanto, o grande dispêndio de tempo para realizar outras atividades em minha nova atribuição, acabou impossibilitando, por muitas vezes, o meu contato e a permanência diretamente junto aos participantes.

Mas ficou, entre os(as) participantes o desejo da continuidade do trabalho com a capoeira:

Contudo, chegamos ao entendimento de que seria oportuno a continuidade dos trabalhos com capoeira. As crianças comentaram que foi muito prazeroso trabalhar com jogos e brincadeiras com tal tema. De acordo com Dinho: “Brincá de capoeira é mais gostoso que treinar” (Diário de Campo VI, Unidade de Significado 4)

CONSIDERAÇÕES

Ao me referir a esta intervenção enquanto um trabalho pontual, observo que a soma das horas efetivadas foram inviáveis que se pudesse abarcar todas as formas de expressões pertencentes à capoeira (teatralidade, musicalidade, movimentação, historicidade, intencionalidades etc.).

Contudo, consegui oportunizar as crianças dos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” e “Campeões na Rua” o contato com a Capoeira a partir de uma perspectiva dialógica, possibilitando a criação de uma capoeira que, entre tantas denominações (regional, Angola, acrobática, contemporânea etc.) chamo de “ECO Capoeira”.

Como possibilidades futuras, registro a intenção de dar continuidade a este trabalho em que o conteúdo capoeira seja utilizado, porém aprofundando o trabalho com a pedagogia dialógica, passando a levantar e utilizar temas geradores, conforme nos ensina Paulo Freire (2001, 2005, 2006). Partindo, assim, da realidade das pessoas da comunidade, descobrir o que já sabem, que leitura fazem do mundo e qual temática lhes interessa. Desse modo, juntos aprimorarmos os conhecimentos, educando e nos educando, podendo, mais uma vez, a capoeira se configurar na história, como luta para a libertação.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C; BICKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. p.150-175.

CAMÕES, Luís Vaz. **Mudam-se os tempos**. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/poesia/poesianet038.htm>. Acesso em: 10 mai 2009.

CANDAU, Vera M.; LÉLIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.49-63.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo. Olho d'água, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

FREITAS, Jorge Luiz de Freitas. **Capoeira pedagógica**: Vamos colorir. s/d.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz** (Rio Claro). V.15, nº3, p.700-707, 2009.

MACHADO, António. **Cantares**. Disponível em: <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=124695&cat=Poesias&vinda=S>. acesso em: 10 mai 2009.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como póiesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do professor**. Educação Física, linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Fundamental, 8ª série. Vol. 1. São Paulo: SEE, 2009.

PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS EM UM ABRIGO DE IDOSOS E IDOSAS: O CONVÍVIO NO JOGO DE DOMINÓ

Paulo Henrique Leal (PPGE/UFSCar/Bolsista CAPES)

RESUMO

No intento de descrever o processo de inserção na prática social do jogo do dominó em um Abrigo de Idosos e Idosas, apresentar alguns dos processos educativos observados e vivenciados, bem como possíveis relações com a esfera escolar, a presente investigação caracterizou-se como um estudo exploratório de cunho qualitativo, envolvendo como técnica de coleta a observação participante e o uso do diário de campo como registro dos dados. Os resultados sublinham que no viver, pensar, ser e dialogar coletivamente, os processos educativos foram e vão sendo constituídos ao longo da vida de cada uma das idosas e cada um dos idosos, estabelecendo-se como elementos conscientizadores, desalienadores e libertadores. Em suma, através de tal prática, tentam manter vivas suas lembranças, valores e crenças.

Palavras-chave: Práticas sociais e processos educativos. Idosos e idosas. Processo de inserção.

INTRODUÇÃO

Nós, enquanto educadores e educadoras, nos deparamos com uma diversidade cultural heterogênea no ambiente escolar, uma vez que nossos educandos e nossas educandas possuem distintas concepções, crenças, valores e costumes. Neste sentido, cada contexto educacional pode ser considerado como singular e devemos nos atentar aos mesmos, não somente escutando suas dificuldades ou aspirações, mas também nos integrando e nos comprometendo com os membros dessa comunidade, nos sensibilizando com e buscando compreender suas palavras, gestos, ações e o próprio silêncio, ao mesmo tempo em que os auxiliamos a superarem a opressão com a qual vivem na sociedade.

Da mesma forma, tal compromisso também deve ser estabelecido com pessoas de ambientes que não se encontrem entre os muros da escola, uma vez que os processos educativos não se dão apenas na esfera escolar. Neste sentido, podemos considerar que as atitudes, procedimentos, saberes e conhecimentos, bem como a própria visão de mundo de cada uma e de cada um não se originam apenas das situações/relações ocorridas na escola: os ambientes não escolares também possibilitam, desencadeiam e permeiam processos de ensino e aprendizagem às pessoas que neles convivem e interagem.

Ancorado nestes pressupostos, o presente artigo estrutura-se da seguinte maneira: primeiramente há uma sucinta reflexão reportando-nos a alguns autores e a algumas autoras que emergem a questão da libertação aos grupos oprimidos e marginalizados em meio às

dificuldades vivenciadas na sociedade; em seguida, há a delimitação do estudo através dos objetivos, metodologia e procedimentos metodológicos adotados; logo após é apresentada a descrição do processo de inserção no Abrigo de Idosos e Idosas, bem como as minúcias dos processos educativos observados e vivenciados; por fim, nas considerações são realizadas algumas reflexões com o anseio de relacionar tais descrições com possíveis processos educativos desenvolvidos na escola.

CONVIVENDO E LIBERTANDO(-SE)

Como bem nos aponta Cota (2000, p. 211), “os conhecimentos são construídos em práticas sociais, das quais participamos: quando se integram às críticas que deles fazemos, orientam nossas ações. [...] As experiências de uns com os outros na interação com o mundo são condições necessárias para deciframos o mundo [...]”. Com base nisto, é possível destacar que os processos educativos não têm sua origem apenas no ambiente escolar: toda pessoa possui um saber de experiência feito (FREIRE, 1992) e, na constituição deste saber, estão inclusos tais processos que são oriundos dos mais distintos ambientes e relações.

Nestas condições, quer sejam educadores ou educadoras, quer sejam pesquisadoras ou pesquisadores, haverá maior possibilidade de não somente passar pela vida dos educandos e das educandas ou das participantes e dos participantes de uma investigação, de forma passiva e descompromissada: o convívio estabelecido, por intermédio desses prismas, auxiliará as pessoas envolvidas nesta relação a se tornarem livres, conscientes, desalienados e desalienadas, críticos e críticas, cientes da força que possuem se, coletivamente, buscarem melhorias às suas vidas. Processo este, em suma, Dussel (1998) denomina por libertação. E, nas palavras de Fiori (1986, p. 07), “a conscientização [...] é, sobretudo, opção e luta. Opção pelo homem e luta por sua desalienação.”.

É claro que, neste ponto, tal como nos ressaltam Rodrigues e Gonçalves Junior (2009), é cogente refletirmos sobre a concepção que se tem de melhoria de vida: estamos a alvitrandos, mas se trata de uma vida boa para quem? Para aquele ou aquela que domina ou para aquela ou aquele que é dominado? Dussel (s/d, p. 161) nos aponta, por exemplo, que o educando não é um mero objeto, um ser a ser oprimido em uma relação de dominação:

O educando, órfão, memória de experiências conduzidas habilmente pelo preceptor que deve ser obedecida, que tem todos os deveres e direitos de ensinar (assim como o Estado do contrato social tem todos os direitos e deveres de governar), o educando é ob-jeto, ou ente ensinável, educável,

civilizável, europeizável (se é colônia), domesticável, diríamos quase. Sua subjetividade é objetivada; seu mundo outro é ontificado, usado, manipulado, com a pretensão de respeitar sua liberdade.

Nestas condições, é possível perceber o quão importante é a intervenção (seja ela enquanto educadora, educador, pesquisadora, pesquisador, ou demais profissionais) para que sejam ampliados os horizontes não alienantes e que também possam contribuir no processo de libertação dos grupos oprimidos. Especificamente na esfera escolar, muito embora haja sobre educadoras e educadores a força opressora de um sistema no qual estão inseridos, o ser docente, na condição de libertador, não leva em seu escopo tais mecanismos de dominação. De igual modo, espera-se que o ser educador e o ser educadora levem consigo este discernimento e, juntamente com seus educandos e educandas, busquem a conscientização de que as pessoas que são marginalizadas e oprimidas são humanas, que essas pessoas devem ser reconhecidas, que essas pessoas podem e devem ser livres.

Adentrando a perspectiva de Freire (1992), por exemplo, há de haver nesse processo um diálogo não hierárquico, ao mesmo tempo em que há necessidade da ação para a concretização dos sonhos, dos desejos libertadores da opressão vivenciada. Para tanto, é preciso que tenhamos em mente que não sou eu que estou no mundo em busca de tal libertação, mas sim, um eu constituído por um nós, um nós sendo uns com os outros, interagindo e dialogando com/ao/no mundo.

Nós, na posição de educadores e educadoras progressistas, conforme indica o autor, paralelamente à concepção de que devemos ter esperanças em auxiliar na libertação daqueles e daquelas com quem aprendemos e educamos, devemos oferecer-lhes instrumentos para que possam agir. Muito embora não seja um processo simples, as comunidades populares, as pessoas oprimidas, os grupos dominados necessitam de ações nestes prismas tanto quanto uma semente precisa de nutrientes para poder crescer e, também, adolecer novos frutos.

Em relação à opção por uma prática social, foram tomadas como alicerce as palavras de Silva et al. (2008, p. 9):

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

Deste modo, ao lado do objetivo de transformação da sociedade, sob o ponto de vista daqueles que a realidade em que vivem os consentem como injustiçados, discriminados e oprimidos, as práticas sociais anseiam a concretização de cidadãos e cidadãs humanizados, que lutem por sua existência, que reivindiquem sua participação, tendo em vista que, conforme Silva et al. (2008), no caminho trilhado para a superação destas disparidades, nos e através dos processos educativos ali desenvolvidos, também ocorre a construção das identidades de cada uma das pessoas na sociedade.

Para tanto, nas investigações que se anseie contemplar a perspectiva de libertação para grupos marginalizados e oprimidos, torna-se primordial o uso de estratégias de inserção que façam jus a tal propósito, ou seja, que não só respeitem, mas que reconheçam e considerem as particularidades de cada contexto, comunidade e grupo, considerando ainda, que nesses locais, dentro ou fora da esfera escolar, há distintas práticas sociais que dão origem e possibilitam o desenvolvimento de distintos processos educativos.

OBJETIVOS E METODOLOGIA

A opção pelo Abrigo de Idosos e Idosas se deu em função da disciplina de Práticas Sociais e Processos Educativos, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar/São Carlos, requisitar aos alunos e às alunas que realizassem a inserção em uma prática social relacionada com seus respectivos projetos de pesquisa. Nesse sentido, com a perspectiva de receber subsídios que auxiliassem na compreensão do fenômeno da experiência, foi estabelecido o convívio com os idosos e as idosas da instituição. Para fins de apresentação, o presente estudo se limita à prática social do jogo de dominó no Abrigo de Idosos e Idosas.

Assim, no intento de descrever o processo de inserção em tal prática social, apresentar alguns dos processos educativos observados e vivenciados, bem como possíveis relações com a esfera escolar, a presente investigação caracterizou-se como um estudo exploratório, envolvendo como técnica de coleta a observação participante e o uso do diário de campo como instrumento para registro dos dados. Segundo Rifiotis (2007), anota-se no diário de campo aquilo que se observa/vivencia no ambiente pesquisado: conversas formais e informais, reflexões pessoais e as relações com conceitos que fundamentam a investigação, por exemplo. “O registro dessas notas se faz temporalmente, a cada dia enquanto dura o trabalho de campo, e por esta razão dá-se a ele o nome de diário de campo” (RIFIOTIS, 2007,

p. 113). Para tanto, a esfera metodológica desta pesquisa circunscreveu-se nos princípios dos estudos de natureza qualitativa.

Segundo Minayo (2000, p. 137-138), o pesquisador deve ter sensibilidade em sua inserção por intermédio da observação participante, pois

[...] é preciso observar os aspectos legal e o aspecto íntimo das relações sociais; ao lado das tradições e costumes, o tom e a importância que lhes são atribuídos; as idéias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de sua vida, verbalizados por eles próprios, através de suas categorias de pensamento.

Participaram da prática social do jogo de dominó um idoso (Seu Márcio) e três idosas (Dona Luana, Dona Sandra e Dona Ester). Entretanto, como o convívio não se configurou apenas no espaço da referida prática, houve a participação de outras pessoas do Abrigo para a construção da pesquisa: a coordenadora, a diretora, a terapeuta ocupacional, a fisioterapeuta, o Seu João e mais uma idosa e três idosos (que eram responsáveis pela abertura e fechamento do portão de entrada/saída). Havia, ainda, mais um idoso integrante da referida prática social, porém ele não consentiu sua participação para o estudo. Os nomes designados para cada participante são fictícios.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi estabelecida uma excelente recepção por parte dos idosos, das idosas, funcionárias e funcionários da instituição durante o primeiro contato com a mesma, no qual ocorreu a proposta da inserção em uma prática social. Um aspecto que a coordenadora, a diretora, a terapeuta ocupacional e a fisioterapeuta da instituição sublinharam em nossos primeiros momentos de diálogo consistiu nas aprendizagens que elas constroem no Abrigo. Segundo elas, cada pessoa que procura a instituição, seja com o objetivo de realizar estágio ou pesquisas específicas, oferece algum tipo de aprendizagem para as mesmas: *“Há pessoas que pedem auxílio para estágio, por exemplo, mas que depois de cumprirem com a carga horária que elas têm, nunca mais voltam.”*, frisou a coordenadora do Abrigo. Por conta disso, a direção vem pedindo para essas pessoas que levem documentos que constem o compromisso de retornarem ao Abrigo com os resultados de seus estágios e/ou pesquisas.

Foi explicitado que o convívio com as idosas e com os idosos se tratava de uma investigação acadêmica, mas que não se restringia a uma mera coleta de dados descompromissada: foi exposto que a perspectiva da inserção em uma prática social com a

qual estava imbuído o estudo, na verdade, iria além de uma investigação que, depois de encontradas as informações procuradas, abandonar-se-ia o local. Haveria, por outro lado, o convívio, o reconhecimento, a atenção e o comprometimento com os moradores e as moradoras do Abrigo, estabelecendo-se assim, relações de carinho e amizade, tal como aconteceu na inserção.

De igual modo, houve um diálogo com as idosas e com os idosos no anseio de explicitar-lhes os objetivos do estudo. A partir de tais esclarecimentos, a inserção na prática social do jogo do dominó foi iniciada. O convívio com os idosos e as idosas por intermédio da observação participante ocorreu semanalmente, durante 3 meses e meio, no período da tarde, com o tempo de permanência em 5 horas a cada encontro. Destas 5 horas semanais, aproximadamente 3 horas eram destinadas à prática social do jogo de dominó; aproximadamente 1 hora era reservada para o café da tarde; e no tempo restante estabeleciam-se atividades diversificadas, como dinâmicas recreativas, comemorações ou reuniões religiosas direcionadas pelas funcionárias, funcionários, voluntários ou voluntárias às idosas e aos idosos da instituição.

A seguir, serão delineados o processo de inserção no abrigo e na prática social do jogo de dominó, bem como os processos educativos observados e vivenciados, os quais foram primeiramente descritos no diário de campo e então analisados.

A INSTITUIÇÃO E O PROCESSO DE INSERÇÃO

Segundo Araújo, Coutinho e Saldanha (2005), as denominadas Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI's) são, em linhas gerais, ambientes sociais cujos habitantes são, na maioria dos casos, idosos abandonados por seus familiares. Além disto, consideram que em tais locais são simplesmente oferecidos aos idosos alimentos, abrigo, encaminhamentos médico-hospitalar quando necessário e, em raras instituições ou ocasiões, são promovidas atividades recreativas.

Com base nestes apontamentos, o Abrigo de Idosos e Idosas no qual ocorreu a inserção pode ser considerado como parte dessa minoria e incluso nos casos raros: foi possível destacar, nesta instituição, que os funcionários e as funcionárias que lá trabalham são realmente comprometidos e comprometidas com as idosas e os idosos que lá habitam. Para corroborar tal constatação, a instituição possui a seguinte missão: *Zelar para que os Idosos consigam aumentar os hábitos saudáveis, diminuir e compensar suas limitações, participar de atividades pré-selecionadas ou intencionais de lazer, cultura, de integração e da vida*

diária, respeitando-os, mas sem deixar de desafiá-los a desenvolverem seus talentos e habilidades.

Em linhas gerais, no período de convívio com os idosos e as idosas no Abrigo, foi possível sublinhar que na instituição encontram-se princípios como comprometimento social, humanização e libertação no que tange à atuação dos funcionários e funcionárias para com as idosas e com os idosos: conversas pormenorizadas, escuta atenta, reconhecimento das diferenças, possibilidade de criação em atividades direcionadas através de jogos, brinquedos, desenhos e comemorações, são alguns dos meios de aplicação desses princípios. Ainda como via de exemplo, todos os idosos e todas as idosas são chamados e chamadas por seus respectivos nomes no Abrigo. Esta ação faz com que elas e eles se sintam mais acolhidos, reconhecidos e vivos, considerando-se que “[...] a perda do nome constitui uma grande mutilação do eu.” (ONOFRE, 2007, p. 13).

O Abrigo é dividido em duas alas: a feminina, pintada de branco e rosa; e a masculina, pintada de branco e azul. Tal pintura, segundo a diretora do Abrigo, é necessária por conta das dificuldades que alguns dos idosos e algumas das idosas possuem para se lembrar onde ficam seus respectivos quartos.

O setor de entrada/saída do Abrigo possui grades que permitem a visão da rua e das casas vizinhas. Nesse local, encontra-se uma alongada mesa, com aproximadamente 20 cadeiras ao seu redor. De um lado da mesa encontram-se as grades que têm contato com a calçada da rua; do outro, alguns móveis e eletrodomésticos que a instituição recebe como doações para arrecadar contribuições durante os bazares semanais que organizam. Ao final do largo corredor de entrada/saída, observa-se uma grande porta de ferro (com a mesma largura do corredor), onde são guardados os demais móveis, roupas, e eletrodomésticos, além de outros objetos doados. O lugar em que os idosos e as idosas se reúnem para jogar dominó se localiza justamente na extremidade dessa mesa, próximo à referida porta de ferro.

Em relação à rotina do Abrigo, é possível refletirmos sobre a quantidade e a qualidade de esforços que são necessários para oferecer a devida atenção para 41 idosos e idosas que moram na instituição. Para tanto, foram levadas em consideração os diálogos estabelecidos com as funcionárias e com os funcionários do Abrigo, as quais podem ser resumidas na seguinte descrição exposta no site da instituição:

Gente entrando e saindo a todo instante, funcionários em ação para dar conta das suas atividades diárias, tais como preparação do desjejum matinal às 05 horas da manhã, **nossa!** já tem gente para tomar café, higiene geral dos Idosos, trocas de fraldas, lavar e passar roupas, roupas de fulano, roupas de

ciclano, preparação do almoço, servir a comida, dar comida, lavar as louças, limpeza da casa, lavar dez banheiros, **opa!** lavar de novo, remédio na hora, horário de consultas médicas, atender muitos telefonemas e campainhas, pedidos de vaga então... preparação e envio de documentos, tristezas, choros e muita emoção! E, o resultado de tudo isso é muito carinho e muita alegria que é igual a muito prazer e felicidade por saber que somos pessoas que temos por tarefa fundamental ser humanas. (AIDHD, 2009, s/p., grifos do autor).

O convívio no Abrigo ocorreu às segundas-feiras, entre meados do mês de março até o final do mês de junho de 2009. A rotina de chegada na instituição consistia em cumprimentar e conversar com o idoso ou a idosa que estava responsável pela abertura e fechamento do portão¹; em seguida, cumprimentar as idosas e os idosos que estavam reunidos e reunidas na prática social do jogo de dominó; cumprimentar os idosos e idosas que estavam na sala assistindo televisão e conversar com alguns deles e algumas delas; cumprimentar e conversar com os funcionários e as funcionárias que estavam ao longo desse trajeto e, por fim, aqueles e aquelas que se encontravam na secretaria. Em seguida, iniciava-se a inserção na prática social do jogo de dominó.

No primeiro contato com o Abrigo, depois da explanação à coordenadora da instituição sobre as nuances da inserção em uma prática social, a mesma pediu para que a diretora me apresentasse o ambiente. Como a maioria das idosas e dos idosos já haviam sido cumprimentadas e cumprimentados, neste momento houve uma apresentação pelos nomes de cada um e cada uma, inclusive com as pessoas que se encontravam nas mesas jogando dominó logo na entrada/saída do Abrigo.

Foram várias as aprendizagens construídas junto aos idosos e às idosas da instituição. Especificamente no primeiro dia de convívio, foi possível destacar uma situação em particular, a qual aconteceu momentos antes da despedida: um dos idosos que se encontrava em um dos corredores se aproximou e, com um singelo e profundo olhar, perguntou: “*Você não percebeu nada de diferente aqui?*”, se referindo ao pequeno jardim que se encontrava logo à frente. Após alguns instantes, ao olhar atentamente para todo o ambiente que estávamos, foi possível perceber que aquele local estava bem arrumado. Então, ainda sem entender o que se passava, foi lhe dada a seguinte resposta: “*Nossa, está tudo tão bonito aqui!*”. Com um sorriso na face precedido de um breve suspiro - que indicou um sentimento

¹ Três idosos e uma idosa são responsáveis pela abertura e fechamento do portão. Eles e ela se revezam para esta função, sendo que a troca ocorre no 4º dia completado na função. Segundo os três idosos e a idosa responsáveis pelo portão, eles e ela foram escolhidos porque são aqueles e aquela que têm mais condições físicas e mentais para cumprirem tal tarefa. Segundo seus relatos, gostam de ajudar e permanecem nessa função porque faz “passar o tempo”.

de alívio da parte dele -, Seu João exclamou as seguintes palavras: “*Que bom que você percebeu. Fui eu que limpei tudo isso aqui!*”.

Tão logo ele continuou dizendo sobre o que havia feito naquele jardim e sobre as ações que algumas outras pessoas, moradores e moradoras do próprio Abrigo, tinham em relação à limpeza dos arredores daquele jardim: “*Tem algumas pessoas aqui que comem as coisas e jogam os restos aqui, sabe?!?*”, disse ele como quem conta um segredo próximo ao ouvido de alguém.

Ao final da conversa, ele ainda expressou um relevante posicionamento: “*Mas eu não ligo não* [se referindo às pessoas que jogam os objetos/alimentos no jardim]: *um dia eles aprendem...*”. E como se já soubesse que seu ouvinte ficaria sem saber o que dizer, ele foi se afastando, olhando para o chão e pegando algumas folhas que haviam acabado de cair da árvore. Em seguida, sorriu novamente e prosseguiu até a outra parte do jardim que ainda recebia diretamente a luz do sol naquele final de tarde.

Conforme já foi apontado, houve um grande acolhimento por parte das idosas e dos idosos do Abrigo, pois em momento algum foi percebido que os idosos e as idosas tiveram atitudes ou palavras como quem sugerisse “temos mais um ‘coletor de dados’ aqui...”. Algumas vezes até comentaram que haviam se deparado com outras pessoas que, segundo eles e elas, lá foram para lhes “fazer perguntas”. Questionados quanto a isto, uma das idosas resumiu: “*Sempre vem gente aqui. Eles vêm fazem umas perguntas e vão embora. [...] Não é legal porque a gente nunca sabe o que eles querem...*” (Dona Luana).

Vale ressaltar que, por se tratar de um processo de aproximação e de convivência, a princípio houve determinada dificuldade em entender os objetivos da inserção, pois não havia definida, *a priori*, em qual prática social ocorreria o convívio. Inicialmente, optou-se pela prática social do café da tarde, entendendo este espaço, com base em Silva et al. (2008), como um ambiente em que ocorriam interações entre pessoas que, em colaboração umas com as outras, construía a si mesmas através do e no convívio com outras pessoas, uma vez que, nesta mesma prática, percebeu-se que havia a produção e a troca de valores e significados durante o convívio estabelecido entre as pessoas neste período e, ainda, que tal prática se constituía como social por também haver manutenção material e simbólica das pessoas que nela se inseriam.

A principal dificuldade ocorreu devido ao anseio de tentar entender tudo o que ocorria no Abrigo, uma vez que apenas 5 horas semanais não davam subsídios suficientes para compreender verticalmente os fenômenos vivenciados. Entretanto, com as leituras, discussões e as reflexões coletivas estabelecidas na disciplina e na própria instituição, aos

poucos os fenômenos foram se tornando mais claros e articulados. Assim, no convívio com as idosas e dos idosos do Abrigo, foi reconhecida e emersa a prática social do jogo de dominó como fonte específica de observação dos processos educativos.

PROCESSOS EDUCATIVOS NA PRÁTICA SOCIAL DO JOGO DE DOMINÓ

Como são pessoas que vivem no interior de uma instituição, tida pela realidade em que vivem como um local onde ficam alojadas pessoas idosas, e, devido a isto, por outras pessoas dessa mesma realidade são isoladas e marginalizadas, os integrantes e as integrantes da prática social do jogo do dominó são aqui concebidos e concebidas como pessoas que, dentro deste recinto, através de tal prática lutam pela sua presença, tentando manter vivas suas lembranças, seus valores, suas crenças e, de um modo geral, a própria existência das culturas e das sociedades humanas.

Em conjunto, especificamente circunscrito na prática social supramencionada, os idosos e as idosas criam e produzem conhecimentos, saberes, signos, certezas, questionamentos. E, em meio a esse processo autotransformativo e de transformação do meio em que vivem, constituem coletivamente suas próprias identidades. Com suporte nos apontamentos mencionados, considera-se, portanto, a prática do jogo de dominó entre os idosos e as idosas do Abrigo como uma prática social tal qual a perspectiva apresentada por Silva et al (2008).

Depois de ser convidado para jogar pela primeira vez (isto ocorreu já no primeiro dia de aproximação), em todos os outros dias de convívio houve a participação na prática social do jogo de dominó junto aos idosos e às idosas. A função do novo participante foi definida desde o segundo dia de inserção, através da seguinte exclamação de uma das idosas que estavam jogando: *“Nossa! Você voltou pra conversar e jogar com a gente! Vem, vem: senta aqui!”* (Dona Luana).

As pessoas sempre se reuniam na alongada mesa localizada próxima à entrada/saída da instituição. A quantidade de pessoas que constituía a prática social variava entre três e quatro participantes, sendo três idosas e um idoso. Aquele(s) e/ou aquela(s) que não queriam jogar em algum dia, ficava(m) sentada(s)/sentado(s) nas cadeiras ou poltronas que ficam próximas ao outro extremo da mesa, conversando e contemplando a vista do Abrigo para a rua. Neste mesmo local, habitualmente ficavam outras idosas e outros idosos que não participavam do jogo de dominó, mas participavam das conversas estabelecidas durante a prática social do jogo de dominó.

Para melhor conhecer os idosos e as idosas, foram escutadas as histórias que cada um e cada uma delas contavam durante o jogo e demais momentos diálogos. A princípio, atentando-se as suas falas, foi emersa a sensação de que as histórias estavam rodeadas por um clima de saudade: as idosas e os idosos com os quais e as quais houve diálogo, constantemente se reportavam às suas respectivas famílias enquanto jogávamos.

Contudo, tal sentimento pode ser melhor compreendido se nos reportarmos às palavras de Gonçalves Filho (1988, p. 96-97):

Nos velhos, procedimento de um corpo exausto, a memória não é evasão. Já afastados, natural e socialmente, dos ritmos frenéticos, o lembrar dos velhos não é paixão escapista, mas a liberdade criadora de ir ao acesso do presente, ungidos por visões (mediadoras) de um outro tempo - recurso privilegiado e honroso da velhice, que a cultura pode reverenciar se não descarrilhou no anátema de tudo que é lento, gradual e penoso.

Da mesma forma, Bosi (1979, p. 33) advoga que “relembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora”. Esta distinção também foi nitidamente observada durante o tempo de inserção no jogo de dominó. Uma das idosas, por exemplo, durante praticamente todos os dias de convivência no Abrigo, narrou a situação em que seu marido, na época em que foi pedi-la em namoro, foi até a casa dela para falar com o pai dela: “*quando ele chegou lá, meu pai disse bem assim: se você quiser namorar com minha filha, tudo bem. Mas é ela lá em cima [apontando com o dedo a direção do quarto] e você aqui em baixo comigo e com a mãe dela...*” (Dona Sandra).

Por contar esta história várias vezes durante o dia, principalmente durante as partidas de dominó, ela frequentemente recebia represálias das demais idosas e dos demais idosos que ali se encontravam porque ao recontar as histórias, ela não se concentrava no jogo. Uma das idosas, em algumas dessas ocasiões dizia: “*Você não aprende mesmo, né?*” (Dona Luana). Apesar dos comentários, geralmente a Dona Sandra, que contava rotineiramente tal história, gargalhava ao final de sua narrativa e perguntava: “*Quem é que joga agora?*”.

Mas ao contrário do que pode estar se aparentando, todos e todas mantiveram um relacionamento amigável entre si. Na verdade, como via de exemplo, essa situação tem o intento de ilustrar um dos processos educativos observados: ao dialogar com a idosa que fez o comentário, em outro momento, foi perguntado o que ela quis dizer quando afirmou que a Dona Sandra não aprendia. Prontamente, me respondeu: “*ela não aprende que a gente já sabe*”.

desta história e que por causa disso ela fica demorando pra jogar... Aí a gente nem escuta mais ela pra ver se ela joga rápido.” (Dona Luana).

Entretanto, foi observado que em vários momentos o Seu Márcio sempre chamava a Dona Sandra pelo nome quando chegava a vez dela jogar uma peça. Ao chamá-la pelo nome, ela se atentava mais ao jogo e, conseqüentemente, não voltar a repetir sua história ou outras que, segundo os demais idosos e as demais idosas, também já eram conhecidas. Esta observação ficou mais evidente no momento em que tal idoso não participava do jogo, pois como mais ninguém dizia quando era a vez dela jogar, novamente as mesmas histórias voltavam à cena.

Durante as partidas ao longo dos dias de convívio, houve diálogo sobre diversos assuntos: músicas, esportes, alimentação, família, política, religião, situações que ocorreram dentro do Abrigo ao longo da semana. Em um dado momento próximo ao dias das mães, o tema do dialogo foi “o que é mais importante na vida?”. Depois de várias colocações e reflexões, entrou-se em consenso que havia quatro elementos mais importantes: mãe, saúde, dinheiro, mulher/homem (esposa/esposo).

A discussão prosseguiu com cada um e cada uma tentando expor um pouco dos seus valores quanto aos itens tidos como mais importantes na vida. A questão seguinte foi: qual a ordem de importância desses itens? Esta indagação surgiu porque um dos idosos disse que o mais importante era a mulher. Os outros idosos e as outras idosas não concordaram, pois concebiam a mãe como a mais importante. Em consenso, disseram-lhe que ele só estava jogando dominó naquele dia porque existiu uma mãe que lhe deu a luz e o criou. No entanto, ele manteve seu posicionamento e replicou dizendo que o pai dele gostou da mãe dele primeiro como mulher. Após outras considerações, os posicionamentos se mantiveram e então decidiram mudar de assunto.

Tomando como base os apontamentos de Gonçalves Filho (1988, p. 99) sobre valores e memória, podemos sublinhar que:

A recordação traz a marca dos padrões e valores mais ou menos ideológicos do sujeito, a marca dos seus sentimentos, a colorir eticamente e afetivamente a lembrança, traz a marca de sua inteligência, a encontrar razões do passado - e a recordação traz, ao mesmo tempo, as determinações do passado na urdidura daqueles padrões, daqueles valores, daqueles sentimentos, daquela inteligência.

Assim, é possível considerar que os valores dados pelos idosos e pelas idosas, neste caso, aos itens “mãe, saúde, dinheiro e mulher/homem”, são decorrentes da visão de

mundo que construíram ao longo de sua vida e que, no instante em que emergem suas atitudes, procedimentos e palavras, as mesmas encontram-se amalgamadas às suas respectivas constituições de ser no mundo.

Neste sentido, é possível conjecturar que, ao longo do convívio destes idosos e destas idosas na prática social do jogo de dominó, suas próprias concepções foram se transformando devido ao diálogo entre os membros desse grupo e o respeito que eles e elas têm um/uma para com os/as outros/outras, culminando, neste sentido, num processo de humanização entre os idosos e as idosas.

Existe, ainda, outro processo educativo decorrente da e na prática social do jogo de dominó a ser destacado, porém, primeira e sucintamente, torna-se preciso contextualizar a situação: durante as partidas de dominó, comumente o pesquisador dizia que não possuía peça pra jogar (mesmo a possuindo), passando assim a sua vez ao idoso ou à idosa seguinte. Isto era possível porque mesmo jogando quatro pessoas ao mesmo tempo, não eram formadas duplas/pares e, assim, não haveria prejuízo a mais ninguém caso a partida viesse a ser perdida propositalmente.

A escolha por passar propositalmente a vez se deu em função das diversas vezes em que o pesquisador possuía apenas com uma peça - a necessária para vencer a partida - e, se assim não agisse, iria ganhar um grande número de partidas, podendo vir a ser constrangedor/comprometedor ao contexto.

E, o processo educativo pelo qual se sugere que uma das idosas passou junto às demais idosas e aos demais idosos, nesta prática social, incide exatamente nessa atitude: em uma das vezes que foi passada propositalmente a vez do pesquisador, a próxima pessoa que iria jogar era a Dona Sandra. Da mesma forma, ela disse que não possuía a peça para jogar e passou sua vez. Em seguida, o Seu Márcio venceu a partida.

O interessante é que assim como o pesquisador possuía a peça para vencer a partida, a idosa que passou a sua vez também tinha nas mãos a peça para vencer! Tal situação foi descoberta porque nesta ocasião a Dona Sandra deixou sua peça cair no chão e, ao pegá-la do solo, foi possível identificar qual era o símbolo/número da peça. Após o ocorrido, foi percebido que por diversas vezes ela também ficava com apenas uma peça em suas mãos e passava sua vez. Ora ou outra, no final das partidas, foi possível identificar qual era sua peça e, em alguns casos, era desvendado que ela mais uma vez havia passado propositalmente.

Pelos elementos apreendidos durante o convívio no Abrigo, foi possível presumir que a Dona Sandra aprendeu a agir de tal modo porque ela queria que o grupo a aceitasse com mais facilidade naquela prática social - e, talvez, em outras práticas -, tendo em vista que ela possuía o menor tempo de moradia no Abrigo dentre as outras idosas e os outros idosos que jogavam dominó (ela havia adentrado na instituição há aproximadamente 6 meses, enquanto os demais idosos e as demais idosas moram no Abrigo há, no mínimo, 5 anos). Para corroborar a constituição desse processo educativo, a própria Dona Sandra frequentemente se dispunha a recolher as peças do jogo de dominó da mesa e a guardá-las no quarto quando era decidido que não mais iriam interagir na prática social do jogo de dominó. Nesse sentido, é provável que ela tenha aprendido a agir desta maneira - e talvez criado outras estratégias que não foram possíveis detectar na inserção - como meio para conseguir sua aceitação pelo grupo, constituindo-se, portanto, como um processo educativo.

CONSIDERAÇÕES

Os processos educativos vivenciados e observados na prática social do jogo de dominó foram, em suma, constituídos por intermédio do convívio no tempo em que os idosos e as idosas se reúnem para realizarem tal prática. Foram diversos os valores, costumes, reflexões, estabelecidos durante a inserção: a preocupação com o outro, o respeito às diferenças, a valorização dos saberes e conhecimentos entre as idosas e os idosos foram aspectos a serem destacados do período de inserção.

Cada um dos idosos e cada uma das idosas possuem identidades próprias, cada qual com seu respectivo jeito de pensar, agir e viver. A constituição destes distintos modos de ser, naturalmente, não se deu apenas no tempo de convívio no jogo de dominó ou tampouco no espaço circunscrito no Abrigo: os processos educativos se desenvolveram ao longo da trajetória pessoal de cada uma delas e de cada um deles, seja na escola ou em casa, seja com os amigos e amigas, nos campos, ruas, calçadas, praças e quaisquer outros ambientes em que interagiram e interagem. E é justamente neste viver, pensar, ser e dialogar coletivamente, uns com os outros, que os processos educativos vão sendo constituídos ao longo da vida, estabelecendo-se como elementos conscientizadores, desalienadores e libertadores.

Compreender quais processos educativos são desenvolvidos, como e por que as pessoas se educam, nos diferentes ambientes/espços da sociedade, podem oferecer expressivas contribuições para que também possamos entender como se configuram, bem

como aprender com os processos educativos que ocorrem especificamente dentro da comunidade escolar.

A inserção no Abrigo de Idosos e Idosas foi um dos meios para engajar tal compreensão, suscitando, para tanto, a emergência de algumas reflexões: por que e para que uma das idosas passou a sua vez ao invés de vencer a partida? Como ela criou/desenvolveu esta estratégia? Algum outro processo educativo a ensinou a utilizar tal procedimento ao se deparar com aquela situação em particular? Qual a relação entre essa atitude e o seu convívio com as demais idosas e os demais idosos nessa prática social? Teria ela uma ação diferente em outro ambiente, de modo a desencadear/construir outros processos educativos?

Torna-se visível que são vários os questionamentos que podemos realizar sobre as práticas sociais e os processos educativos que ocorrem externamente à esfera escolar. No entanto, ao se inserir e conviver com as pessoas que realizam essas práticas, dá-se um importante passo rumo à compreensão dos processos educativos delas decorrentes. Concomitantemente, poder-se-á também articular esta mesma perspectiva às práticas sociais e aos processos educativos ocorridos nas escolas.

Transpondo, por exemplo, as indagações supramencionadas ao contexto escolar, temos: como uma criança ou professor/professora ou diretor/diretora ou faxineiro/faxineira ou zelador/zeladora ou outro membro dessa comunidade, que chegou recentemente na mesma, desenvolve sua aproximação às demais pessoas? Houve algum processo educativo específico da/na escola ou em outro local que a/o ensinou a refletir, ser e agir de tal maneira? Como ela/ela configurará suas ações diante dos diferentes grupos de coordenadores/coordenadoras, inspetores/inspetoras, professores/professoras, alunos/alunas existentes na escola? Por que e para que esta pessoa age assim?

Considera-se, portanto, que tais reflexões, bem como as descrições aqui apresentadas sobre os processos educativos decorrentes da inserção da prática social do jogo de dominó em um Abrigo de Idosos e Idosas representam uma singela contribuição às inserções que possam vir a se estabelecer em práticas sociais dentro do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AIDHD – ABRIGO DE IDOSOS DONA HELENA DORNFELD. Dia-a-dia. Disponível em: <http://www.senitude.org.br/site/index.php?module=mainpage&MAINPAGE_op=mostrar&id=9&MMN_position=10:10>, acesso em jun. 2009.

ARAÚJO, Ludgleydson F.; COUTINHO, Maria da P. de L.; SALDANHA, Ana A. W. Análise comparativa das representações sociais da velhice entre idosos de instituições geriátricas e grupos de convivência. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 32, n. 02, maio/ago. 2005, p. 197-204.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** – Lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

COTA, Maria C. De professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. **Educação e Filosofia**, v. 14, n. 27/28, 2000, p. 203-222.

DUSSEL, Enrique D. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In: _____. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d, p.153-281.

_____. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. **Anthropos**. Barcelona/Espanha: Projecto A. Edicione, n. 180, set./out. 1998, p.13-36.

_____. Cultura Imperial, Cultura Ilustrada e Libertação da Cultura Popular. In: _____. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba:UNIMEP, s/d, p. 253- 281.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. 11 (1). jan/jun. 1986, p.3-10.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 95-124.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed., São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

ONOFRE, Elenice. M. C. Escola da Prisão: Espaço de construção da identidade do homem aprisionado? IN: ONOFRE, Elenice M. C. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCar, 2007, p. 11-28.

RIFIOTIS, Theóphilos. **Antropologia para administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2007.

RODRIGUES, Cae; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz** (Rio Claro). Submetido em 2009.

SILVA Petronilha B. G.; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; OLIVEIRA, Maria W. de; MELLO, Roseli R. **Práticas sociais e processos educativos: costurando retalhos de uma colcha**. Texto para fins didáticos da disciplina

“Pesquisa em Metodologia de Ensino 4: Práticas Sociais e Processos Educativos” do PPGE/UFSCar, 2008 (versão preliminar).

A IMPORTÂNCIA DA CAPOEIRA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE RIBEIRÃO PRETO E REGIÃO, VISANDO A CAPACITAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Matheus de Falco S. Oliveira (CEUCLAR – Batatais)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a importância da Capoeira nos cursos de Licenciatura em Educação Física em Ribeirão Preto e região. Foi realizada uma pesquisa de campo direcionada a 6 coordenadores de IES. Como instrumento de coleta de dados foi aplicada uma entrevista com base em um roteiro contendo 16 questões abertas. Analisou-se a relação da Capoeira no contexto universitário e escolar. A escolha do tema justifica-se devido à importância da Capoeira na Educação básica, por meio das capacidades físicas, psicológicas e sociais. É ressaltado seu papel educativo no processo de respeito às relações étnico-raciais que, por meio do ensino de Capoeira, poderá contribuir para a formação de cidadãos críticos não desvinculando o processo histórico-social de libertação do negro no Brasil.

Palavras-chave: Capoeira, Educação Física, relações étnico-raciais.

Introdução

O presente trabalho teve como objetivo analisar a importância da Capoeira nos cursos de Licenciatura em Educação Física em Ribeirão Preto e região e justifica-se devido à importância da Capoeira na Educação Básica, como um patrimônio imaterial da cultura popular brasileira, integrante dos PCNs no bloco de Lutas, do tema transversal Pluralidade Cultural, bem como componente da história e cultura Afro-Brasileira obrigatório na educação básica e ensino superior através da lei 10639/2003.

Em 1888 sobre uma forte pressão internacional e medo de um levante negro no Brasil é assinada a abolição no Brasil, o último país do mundo a abolir a escravidão. Nas ruas batucadas, festas em comemoração, assim como um título em uma Copa do Mundo de Futebol, no outro dia tudo volta ao normal, o ex-escravizado vê a realidade dos fatos, sem nenhuma política de reparação ele procura recomeçar a sua vida, alguns ficaram nas fazendas, uma minoria, pois a mão de obra do negro que sustentou a economia brasileira por aproximadamente 350 anos passou a ser substituída pela do imigrante, outros procuram se amontoar nas grandes cidades aumentando o número de favelas. O que fazer? Aonde trabalhar? Este era o perfil do negro após a abolição da escravidão. Alguns negros foram morar junto às praias ou rios e assim viver da pesca em comunidades, como existem ainda hoje, e por muitas vezes é lembrada nas escolas e teatros através apresentações de puxadas de rede que tanto encantam as pessoas.

Na África, eram capturados, amontoados em sujos porões, e muitos não agüentavam a travessia do Atlântico nos navios negreiros que também eram conhecidos como tumbeiros que vêm do termo tumba “caixão” e morriam no caminho, as vezes apenas metade dos embarcados na África chegavam ao seu destino cruel. Para os escravistas esta mercadoria tinha que ser vazia como ser pensante e livre de manifestações culturais como dito por Santos:

“Para ter o negro africano como escravo, era preciso lhe suprimir a cultura – a alma – transformando-o em bicho ou coisa. Tiravam-lhe o nome tribal, impunham-lhe outro, português; proibiam-lhe a religião ancestral, forçavam-no a aceitar a de Cristo. Como isso não bastasse, os escravistas completavam o serviço com a pauleira.” Santos (1941, p. 8).

Segundo o mesmo autor o termo pauleira era as pancadas dadas nos negros a partir de sua captura ou compra ainda na África. O negro apanhava durante o caminho até o litoral, nos depósitos na qual ficavam aguardando os navios tumbeiros, no convés dos navios, durante a travessia do Atlântico, no mercado à espera dos fazendeiros compradores e continuava apanhando durante toda a sua existência como escravizado.

Segundo Santos (1941) “A finalidade era esvaziá-lo como ser humano e transformá-lo em “coisa””, mas felizmente aconteceu o oposto, o negro utilizou-se de sua força cultural, muitas vezes reinventada no Brasil e buscou na ancestralidade a sua força para lutar, para guerrear, combater e até mesmo morrer, pois, muitos negros preferiam o suicídio a viver como cativos.

Vendidos como mercadoria os escravizados, tiveram que lutar contra a escravidão, contra a repressão através de sua resistência cultural expressada através da culinária, do candomblé, das danças e rituais e de suas lutas. Dentre as lutas estão a Capoeira, por exemplo, que segundo Soares (ver filme Mestre Bimba, A vida Iluminada, 2005) “foi nascida no Brasil por filhos de negros africanos. Esses Africanos trouxeram para o Brasil o legado da África, que foram transformados não só com relação a Capoeira, com relação ao candomblé, com relação a umbanda. São legados Africanos transformados.”.

Dentre estas formas de resistência podemos citar a Capoeira no meio urbano e os quilombos no meio rural. A respeito dos quilombos Moura afirma que:

“[...] eles foram não apenas uma força de desgaste, atuando nos flancos do sistema, mas, pelo contrário, agiam em seu centro, isto é, atingindo em diversos níveis as forças produtivas do escravismo e, ao mesmo tempo,

criando uma sociedade alternativa que, pelo seu exemplo, mostrava a possibilidade de uma organização formada de homens livres. [...] o quilombo era refúgio de muitos elementos marginalizados pela sociedade escravista, independentemente de sua cor. Era o exemplo da democracia racial de que tanto se fala, mas nunca existiu no Brasil, fora das unidades quilombolas.” Moura (1989 p. 37).

Como podemos observar os quilombos representavam à esperança de uma vida livre, fora do sistema escravocrata, por isso muitos negros fugiam e desta forma resistiam ao sistema. Outra forma de resistência presente no meio urbano são as maltas de Capoeiras formadas principalmente no Rio de Janeiro do século XIX, que segundo Soares (ver filme Mestre Bimba, A vida Iluminada, 2005) “a palavra Capoeira neste período era um jargão policial na qual o Capoeira é um tipo social, um tipo marginal que ameaçava a ordem escravista, a ordem urbana”. Segundo Rocha (2005, p.14) com relação às maltas “[...] seriam grupos de apoio mútuo, tal como as confrarias de negros, que estavam voltados para os conflitos de rua, não para a vida devocional e de assistência.”.

Neste período a Capoeira passa a ser perseguida e em 1890 através do decreto-lei 487 a Capoeira passa a ser crime de acordo com o artigo 402 do código penal, e só deixaria de ser crime após a reforma do código na década de 40.

Outra forma de resistência Africana no Brasil foi a tradição oral de transmissão de conhecimentos, segundo a cultura eurocêntrica esta transmissão passou a ser de segundo plano, como consequência de seu subjulgamento. Segundo Brasil (2006) a expressão oral é um meio de transmissão de conhecimento de grupos e coletividades tradicionais, em particular aquelas que não registram seus fenômenos através da escrita, apesar de poder ocorrer o vínculo com expressões visuais e corporais, artísticas e musicais e até mesmo escritas. Esta tradição era transmitida através dos *griots*, eles eram verdadeiros transmissores de conhecimento, portadores da história e das tradições Africanas, existem várias categorias de *griots* e entre elas: narradores orais, músicos e/ou cantadores.

Então o que podemos analisar é que a história do negro no Brasil consiste em uma luta do oprimido contra o opressor, do negro contra o branco, na qual a cultura Africana foi subjugada pelo europeu, e apesar de todo o massacre cultural e físico a sua luta não foi em vão, como podemos ver a cultura negra esta presente em todos os segmentos da sociedade brasileira. Mas é necessário continuar lutando, pois as marcas pós-escravidão estão presentes também em todos os ramos da sociedade assim como segundo BRASIL,

2006 o racismo vem sendo **recriado** e **realimento** ao longo de toda a nossa história (GRIFO NOSSO).

Podemos dizer que o racismo se cristalizou e vem sendo realimentado principalmente no ambiente escolar, na mídia e no mercado de trabalho.

CAPOEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR

A Capoeira na escola constitui uma forma ajustada de educar nossos alunos de forma crítica e de fácil aplicabilidade como citado por Campos 2001. Ela está inserida na escola por meio de Capoeiristas com ou sem formação acadêmica, através de projetos extracurriculares ligados as secretarias da Educação, Cultura, Esporte, entre outras de Estados e ou Municípios, mas isto nem sempre é regra já que depende de políticas públicas para sua implementação. Através das aulas de Educação Física a Capoeira poderá estar presente no ensino fundamental, já que faz parte do bloco dos conteúdos na parte de Lutas:

As lutas são disputas em que o(s) oponentes(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as praticas mais complexas de capoeira, do judô e do caratê. Brasil (1997).

É importante salientarmos que não defendemos a substituição dos professores, monitores ou mestres de Capoeira por professores de Educação Física, apenas estamos buscando garantir o conteúdo Capoeira de alguma forma na escola, já que a Educação Física é componente curricular, e a sua aplicação nas aulas de Educação Física não será de forma aprofundada quanto a gestos e técnicas, buscando a aproximação da escola com os grupos de Capoeira locais através de apresentações, palestras entre outras formas, para que seja garantida a inserção do aluno na cultura corporal de forma que ele tenha autonomia e procure conhecer melhor ou aprofundar-se fora do ambiente escolar.

Quanto a sua metodologia a Capoeira no Contexto Escolar deve ser entendida como uma manifestação da cultura popular brasileira que expressa à luta do negro pela sua liberdade e resistência ao sistema escravocrata e de exclusão do negro na sociedade da época, pós-escravidão e atual, levando para a escola ações de valorização do negro na sociedade. Hoje este processo de afirmação passou a ser obrigatório, pois, o presidente da República, promulgou a alteração da LDB, assim sendo:

“Através da Lei 10639/ de 09 de janeiro de 2003 altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.”
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [...]”
(BRASIL 2006)

Isto constitui o reconhecimento de uma escola voltada para a exclusão e um local aonde impera o racismo e preconceito racial e social com relação aos negros aonde a criança negra sofre a inculcação de recalques e bloqueios nas suas potencialidades, resultando a negação de sua identidade racial como citado por Rodrigues apud Pinto (2000)

O negro na sociedade atual depará-se com estereótipos com relação ao padrão de beleza imposto pela mídia na qual ele não faz parte, além de ser um importante veículo de sustentação da ideologia do racismo através das novelas e demais programas.

Por outro lado a Capoeira no Contexto Escolar traz a auto-afirmação do negro como cidadão transformador do meio em que vive. Negro que foi lutador por sua liberdade, do herói negro, do Zumbi dos Palmares, do Chico Rei, do Mestre Bimba, do Mestre Pastinha, do Besouro Mangangá, entre tantos outros que são cantados nas rodas de Capoeira. Desta forma a tradição oral mantém a cultura negra por gerações.

A Capoeira no Contexto Escolar mantém viva a sua essência de luta contra a violência, contra a opressão, opressão esta de todas as formas como cita Pinto (2000, p.125) “A capoeira que desconsidera a existência de violência na sociedade trai a sua essência”. Essência de luta contra todas as formas de opressão.

A arma do aluno constitui o berimbau, o canto, a história, o orgulho de ser negro guerreiro e empenhar-se em seus estudos, podendo elevar a sua auto-estima, pois mais importante que saber jogar na roda, é entender os fatores que criaram a Capoeira, a sua resistência ao opressor, para que desta forma o oprimido, deixe de ser um expectador para ser o protagonista de sua ação. Pois entender a Capoeira, suas manifestações afro-brasileiras, como a força de sua ancestralidade poderão lhe ajudar a lutar por uma vida mais digna, e desta forma guerrear, assim como nossos antepassados, mas a guerra agora continua tão difícil como no passado, pois, “os feitores se transfiguraram” como cita FALCÃO (1994), e hoje o estereótipo, a discriminação e o racismo estão de forma constante no mercado de trabalho, mídia, escola entre outros, sendo fundamental a luta contra estas formas de opressão.

A musicalidade constitui um forte instrumento pedagógico da Capoeira, já que durante a roda todos participam de alguma forma, seja através da palma, coral, canto e toque de instrumentos, como cita Rego (1968, p.126) “As cantigas de Capoeira fornecem valioso elemento para o estudo da vida no Brasil, em suas várias manifestações, as quais podem ser examinadas sob o ponto de vista lingüístico, folclórico, etnográfico e sócio-histórico”. Desta forma pessoas com necessidades especiais de diversas deficiências como auditiva, física, visual e mental podem expressar-se na roda de Capoeira, aonde devem ser valorizadas as suas habilidades longe de comparações e padrões estereotipados.

Devido a sua importância alguns educadores como Lussac apud Campos 2001 defendem a presença da Capoeira no currículo escolar, junto com a História do negro, pois afirmam que ela representa a História do Brasil auxiliando na construção da identidade de nossos alunos.

Através da história da Capoeira poderia ser levado aos nossos alunos fatos importantes da História do Brasil como a guerra do Paraguai e participação das maltas de Capoeira no levantes dos mercenários no Rio de Janeiro como citado por Rocha 2005.

Capoeira na Universidade

Torna-se necessário a presença da Capoeira nos cursos de licenciatura em Educação Física para que os futuros professores tenham capacitação para ensiná-la na educação básica, mesmo sem conhecimentos prévios desta modalidade, outro fator importante da Capoeira estar presente nos cursos de Licenciatura em Educação Física é o proporcionar um estudo melhor das questões étnico-raciais no ensino superior o que poderia ser levado pelos futuros professores como uma das questões mais importantes de serem discutidas na escola, pois a Capoeira surgiu da luta de classes e luta contra o preconceito e discriminação racial, e hoje assume um papel de luta contra todas as formas de opressão presentes na sociedade e na escola. Hoje através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira as Instituições de Ensino Superior também tem que se adequem a este novo perfil educacional conforme segue abaixo alguns itens dentre vários das Diretrizes:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais, no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminação, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos.

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive no ensino superior.

Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores. Brasil (2006, p.246 e 247)

Portanto como a Capoeira já esta inserida na educação básica através dos PCNs, no bloco de lutas e também no tema transversal Pluralidade Cultural, ficando mais evidente ainda a sua importância junto às questões étnico-raciais. Já no Contexto Universitário a Capoeira pode ser uma matéria curricular na disciplina de Lutas, Capoeira ou junto a atividades rítmicas e expressivas.

Segundo Campos (2001), o Mestre Xaréu que em sua tese de doutorado pela American World University, Iowa, USA pesquisou a história da Capoeira nas Universidades brasileiras, afirmando ser de grande importância por capacitar os futuros professores de Educação Física que levarão para a escola um jogo da cultura popular que trás consigo a verdadeira representação da cultura Afro-Brasileira o que difere de todas as outras culturas esportivas presentes na escola por ser criada no bojo das camadas menos favorecidas da população diferentemente das modalidades desportivas surgidas e institucionalizadas no seio das camadas dominantes da sociedades como cita FALCÃO(1994).

E podemos completar que a Capoeira no âmbito Universitário não perderia as suas características sócio-culturais, pois como cita Boaventura, apud Campos (2001, P.12) “Capoeira pela Universidade, em face do expressivo valor cultural, educativo e social, não vai perder a suas características essencialmente populares”.

Aliás, a Capoeira deve tanto no contexto da Educação básica como do Ensino Superior não se desvincular dos processos históricos, sociais e étnico-raciais, pois só assim ela manteria o seu status crítico-emancipatória como citado por PALMA (1999, p. 54) ”Interessante, porém, é refletir para o fato da Capoeira ter nascido com os

escravos, buscando a liberdade, a luta contra a escravidão. Talvez se possa dizer que a Capoeira foi à primeira Educação Física, e talvez a única, que se assumiu como forma emancipadora.”.

Como podemos ver existe uma preocupação muito grande com relação ao desvinculamento da Capoeira enquanto manifestação social e cultural, e até mesmo algumas pessoas se colocam contrárias a esportivização dela como uma forma de perda de suas características histórico-culturais, mas neste caso é indiferente se a Capoeira é esporte ou não, se o professor trabalhar apenas na dimensão procedimental, assim como acontece com os esportes nas aulas de Educação Física Escolar em grande parte das escolas brasileiras de nada adiantará a Capoeira ser um jogo ou manifestação cultural, ou esporte, pois um professor como agente transformador e mediador de conhecimento na busca de uma formação crítica de seu aluno irá trabalhar todas as modalidades presentes nas aulas de Educação Física nas dimensões procedimental, conceitual e atitudinal como citados nos Pcms (1997) e Darido (2005) e (2007).

Com relação à importância da Capoeira nas Instituições de Ensino Superior de Educação Física podemos citar Senna apud Campos (2001, p.16) “Ouso admitir que a cultura popular é uma das fontes fornecedoras da matéria-prima para manipulações científicas nos mais diversos segmentos e patamares” Segundo Coletivo de Autores (1996 p.76) “A Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a Capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou.”

Portanto como podemos constatar a Capoeira no âmbito universitário pode contribuir de forma muito significativa para as pesquisas científicas na universidade, bem como um melhor feedback para capoeiristas e professores de educação física aonde o resultado é uma melhor capacitação para o trabalho na Educação Básica.

METODOLOGIA DO TRABALHO

No presente estudo de pesquisa de campo foram selecionados 6 coordenadores dos Cursos Superiores de Licenciatura em Educação Física em Ribeirão Preto e região. Para coletar os dados utilizamos o instrumento da entrevista padronizado ou estruturada que segundo Andrade:

“consiste em fazer uma série de perguntas a um informante, segundo um roteiro preestabelecido. Esse roteiro pode ser um formulário que será aplicado

da mesma forma a todos os informantes, para que se obtenham respostas às mesmas perguntas. O teor e a ordem das perguntas não devem ser alterados, a fim de que se possam comparar as diferenças entre as respostas dos vários informantes, [...].” Andrade (2005, p.147)

Foi elaborado um questionário com 16 perguntas (anexo I) com relação a Capoeira no contexto escolar e universitário. O referido questionário contou com questões abertas. O entrevistador agendava um horário com o coordenador do curso e depois lia as questões relacionadas à Instituição, a Formação do Coordenador e a Capoeira no Contexto Escolar e Universitário. O coordenador poderia responder as questões sem limite de tempo e só após o término das respostas que o entrevistador lia a próxima questão. As entrevistas foram gravadas com o gravador de voz Aolton e foi mantido o sigilo com relação ao nome do coordenador e da Instituição. Após as entrevistas os dados foram digitados e analisados. O entrevistado seis preferiu ficar com o questionário e depois entregou as respostas por escrito.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nenhuma Instituição contém Capoeira na grade curricular de forma significativa, ela aparece junto ao conteúdo de Lutas, ou atividades rítmicas e expressivas nas instituições 2, 3, 5 e 6, sendo que nestas duas últimas também fazem parte como projeto de extensão a comunidade. Com relação ao conteúdo da história e cultura Afro-brasileira (lei 10639/2003) o entrevistado 3 citou fazer parte durante os três anos de curso, o entrevistado 4 afirmou fazer parte da disciplina dimensão histórica e filosófica da Educação Física na qual é trazida a concepção do esporte na cultura brasileira, segundo o entrevistado 5 na matéria Sociologia da educação e do esporte são tratados vários assuntos do ponto de vista cultural, mas não tem certeza se são tratados conteúdos relacionados a História e Cultura Afro-brasileira e segundo o entrevistado 6 é adotado como parte do conteúdo da Disciplina Dança e Cultura Popular (folclore Brasileiro). Foi perguntado de que forma a Capoeira como componente curricular na licenciatura contribuiria para os professores na escola, segundo o entrevistado 1 a Capoeira contribuiria com uma abordagem lúdica, com desempenho das capacidades físicas, pela relação psicológica, aspectos éticos e morais e o mais importante a socialização, além de uma visão não-exclusiva, o respeito dos jogadores “ninguém vai

chutar ninguém” outra questão é a musicalidade, corporeidade, o controle do corpo, o controle do movimento e isso é feito ao ar livre, não há nenhum impedimento para que a roda seja realizada a qualquer momento.

Segundo o entrevistado 2 a Capoeira se identifica com as comunidades e poderia contribuir com a formação do aluno como um todo, já o entrevistado 3 relaciona a Capoeira com os aspectos físicos de aprendizagem motora, interação e inclusão, o entrevistado 4 relaciona com a cultura, disciplina e principalmente a expressão, o entrevistado 5 relaciona com aspectos físicos e a facilidade de aplicabilidade e o entrevistado 6 relaciona o desenvolvimento corporal e o aspecto disciplinar. Foi perguntado se o professor de Educação Física poderia utilizar dos recursos da Capoeira na Escola tendo a Capoeira na Licenciatura, e todos os entrevistados afirmaram que sim, com exceção dos entrevistados 3 e 5 que analisaram ser importante a formação continuada destes Professores na Capoeira para poderem trabalhar no contexto escolar de forma mais capacitada, o entrevistado 1 citou a importância de trabalhar os fatores históricos e também a questão da não violência, já o entrevistado 2 “ele vai poder utilizar a capoeira em diversos momentos da formação dessa criança, como um jogo, como uma luta, pra ajudar no aspecto de coordenação motora, usando brincadeiras, jogos com a própria atividade.”, segundo o entrevistado 4 citou a Capoeira como uma forma de expressão do aluno na escola, e o entrevistado 6 poderia montando grupos para a prática da Capoeira, incentivando o aluno desde as primeiras séries, aumentando o interesse e o número de praticantes. Foi perguntado qual o critério utilizado para a Instituição inserir uma modalidade como componente curricular, que segundo os entrevistados 1, 2, 3, 5 é necessário que o mercado de trabalho esteja necessitando de profissionais para trabalhar nesta ou naquela modalidade, ou até mesmo os alunos da Instituição solicitarem como citou o entrevistado 2, também consideraram de grande relevância o aspecto cultural, segundo os entrevistados 3 e 5 também é considerado os Parâmetros Curriculares Nacionais para inserção de uma modalidade na grade, já o entrevistado 6 afirma ser preciso avaliar se há na modalidade conteúdo suficiente para inserir como componente curricular específico e segundo o entrevistado 4 a grade vem formatada na matriz da Instituição. Foi perguntado se seria importante priorizar o resgate cultural popular brasileiro nas aulas de Educação Física na escola e todos afirmaram que sim com exceção do entrevistado 6 que citou “Não digo priorizar. Mas sim ser colocado na Educação Física Escolar, porque a Cultura Popular Brasileira, é mantida viva através das danças, coreografias e costumes.”

Foi perguntado aos entrevistados qual a sua definição para a Capoeira na Escola e cada entrevistado teve uma abordagem com relação à Capoeira. O entrevistado 1 afirmou que a capoeira deve ser um jogo com N características, já o entrevistado 2 afirmou achar fundamental o respeito que existe na Capoeira, tanto entre os alunos como para com o Professor ou Mestre, já o entrevistado 3 citou a importância da consciência corporal, o entrevistado 4 citou a expressão de entendimento de uma cultura na qual ele está engajado, já o entrevistado 5 citou a importância da Capoeira nos aspectos físicos, motores, emocionais entre outros de caráter fisiológico, e por fim o entrevistado 6 citou ser uma Dança, como Atividade Rítmica de Expressão. Foi perguntado a importância da Capoeira no Contexto Escolar e Universitário e os entrevistados 1 e 5 citaram como sendo um patrimônio mundial pela sua importância e expansão no exterior, quanto a importância dos aspectos culturais foram citados pelos entrevistado 1, 2, 3, 4 e 6 e todos os entrevistados acham que a Capoeira é de extrema importância no contexto escolar, já o entrevistado 1 e 3 citou como uma esporte efetivamente brasileiro, e o entrevistado 3 lembrou da importância da Capoeira como modalidade dos jogos Abertos e Regionais. Foi perguntado qual o contato que o coordenador teve com a Capoeira, e como podemos analisar apenas o entrevistado 1 teve um contato prático com a Capoeira durante a sua formação universitária, já os demais apresentaram contato de alguma forma ou como aluno universitário ou como Professor ou Coordenador, é importante ressaltar a experiência do entrevistado 5 que teve um contato muito significativo Capoeira como preparador físico além do contato quase que diário na Instituição na qual trabalha.

Discussão

Como podemos constatar existe uma divergência muito grande com relação à importância da Capoeira na Escola, bem como de que forma ela poderia contribuir para os futuros professores de Educação Física em sua atuação na escola, já que ela se faz presente de forma pouco significativa, já que se analisarmos os critérios para a inserção de uma modalidade na grade curricular estão a sua importância no âmbito escolar é só retornarmos na justificativa da Capoeira na Escola como um Patrimônio Imaterial brasileiro, como integrante dos PCNs no bloco de Lutas, no tema transversal Pluralidade Cultural, bem como conteúdo a ser trabalhado como ação para a Educação

das Relações Étnico-Raciais, e se formos analisar quanto a sua importância em Ribeirão Preto e região, no município existe um projeto de Capoeira junto a Secretária da Educação na maioria das escolas de ensino fundamental a aproximadamente 6 anos, inclusive no Centro de Educação Especial “Egydio Pedreschi”, além de se fazer presente em várias escolas particulares, de Ribeirão e região, e também fazer parte das APAES. Se a importância Cultural de uma modalidade é fator importante para sua inserção na grade curricular porque a única luta nascida no Brasil por negros africanos não participa de forma significativa na preparação dos futuros professores de Educação Física. Será que as artes marciais originárias nos países orientais como o Kung Fu na China, o Judô e o Karatê no Japão, o Taekwondo na Coréia estão fora das Escolas e ou Faculdades? Ou será que as suas participações acontecem de forma pouco significativa? E o Se quisermos dar uma boa formação para nossos alunos devemos começar valorizando a nossa Cultura, principalmente a Capoeira que dentro do contexto escolar abrange a realidade da escola carente de espaços, recursos materiais e financeiros. Outro fator importante ao levar a Capoeira nos cursos de Licenciatura é que o professor de Capoeira destas Instituições poderia disponibilizar diversas formas para os futuros professores levarem o conhecimento da Capoeira na Escola, seja através das vivências, da utilização de recursos áudio-visuais, entre outras formas, pois um professor de Educação Física não precisa ser atleta para ensinar voleibol, basquetebol, entre outras modalidades esportivas, isto poderia ajudar com certeza, mas nem sempre um bom atleta pode ser um bom professor na escola, já que a proposta de todas as modalidades esportivas no contexto escolar não são baseadas apenas na perfeição da execução dos gestos motores. A importância da Capoeira no contexto Escolar não se baseia apenas no jogo propriamente dito, mas também os aspectos sócio-culturais que a geraram bem como seus aspectos críticos de resistência a sociedade opressora de uma forma geral. De modo geral os entrevistados também citaram a constante busca de conhecimento de capoeiristas nos cursos de Educação Física afirmando que a situação atual poderia ser mudada até mesmo pelo melhor conhecimento dos orientadores junto as monografias.

CONCLUSÃO

Concluimos que apesar da Capoeira ser oriunda da cultura brasileira, constituir como o único esporte genuinamente brasileiro, fazer parte dos PCNs, e ser defendida como um componente pedagógico no âmbito escolar por diversos autores tanto do

âmbito da Educação Física Escolar como mestres e doutores em Educação Física e Capoeiristas ela se faz presente em nossa região de forma pouco significativa ora aparecendo como conteúdo da disciplina Lutas, ora como conteúdo de Atividades Rítmicas e Expressivas e em alguns casos não aparecendo em nenhum conteúdo. Quanto aos benefícios que a Capoeira traria aos Professores de Educação Física como ferramenta pedagógica foram citados as capacidades físicas, psicológicas, a fácil aplicabilidade, mas mesmo assim ainda vemos modalidades no ensino superior que necessitam de piso ou traje apropriado, fugindo totalmente da realidade da maioria das escolas públicas e até mesmo particulares da nossa região. Com relação a inserção de uma modalidade no contexto universitário foi citado o mercado de trabalho e a regionalidade, apesar de todos os entrevistados acharem que a Capoeira constitui patrimônio do Brasil e sua extensão deve ser feita a todas as escolas e universidades, podemos constatar que apesar da nova Educação Física estar relacionada a padrões de formação crítica vemos que a mídia exerce função nas práticas esportivas e culturais que devemos adotar, aonde desta maneira os padrões Institucionais continuam mantendo o *status quo*, descartando uma modalidade que nasceu na luta de classes e que representa uma abordagem crítica seja na música, história e nas atitudes de seus praticantes. Será que a Capoeira como componente curricular não seria um marketing para a Instituição em um mercado de capoeiristas em busca de conhecimento científico como citado por alguns coordenadores? Será que a exemplo da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná entre outros estados a Capoeira não traria um ganho para a Instituição como citou o entrevistado 1?

Quanto ao conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Instituição também aparece de forma pouco significativa, sendo ainda valorizado esportes estrangeiros, diferente de nossas escolas que estão se enquadrando a esta nova realidade, a exemplo da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto que já existe um projeto de Capoeira há 6 anos na grande maioria das escolas de ensino fundamental, inclusive no Centro de Educação Especial “Egydio Pedreschi”. E as Prefeituras que não tiverem estes projetos? Cabe aos Professores de Educação Física transmitirem este conteúdo nas dimensões procedimental, conceitual e atitudinal., pois não é função da escola buscar a perfeição na execução de movimentos, nem a máxima performance, cabendo o professor contextualizar e fortalecer a nossa cultura, buscando quebrar o preconceito e a discriminação com relação a Capoeira e oportunizando o

respeito as diferenças étnicas, sociais e culturais, para que o aluno tenha autonomia e procure se especializar fora do ambiente escolar.

Por outro lado vemos um mercado em ascensão no âmbito escolar e universitário cabendo as Instituições se adequarem a este novo perfil de Capoeiristas em busca de conhecimento acadêmico, científico e em constante luta pelos seus direitos como representantes da nossa cultura Afro-Brasileira.

Essas reflexões representam o perfil de apenas seis Instituições de Ensino Superior dos cursos de Educação Física de Ribeirão e região ficando o convite a capoeiristas e educadores darem continuidade a este ou a novos trabalhos de Capoeira no âmbito educacional. A exemplo do negro que lutou contra os grilhões e as correntes conseguindo através da luta a sua libertação, a exemplo da Capoeira que era proibida e através da resistência cultural conseguiu sair do código penal, hoje a luta é contra o preconceito e a discriminação e talvez a mais cruel, pois o inimigo geralmente anda camuflado, e muitas vezes com a falsa afirmação baseada na teoria de Gilberto Freire (1946) de vivermos em um país multicultural, da união e mistura das três “raças” nós continuaremos a lutar, pois se a vida do oprimido deve consistir na luta a dos educadores também. Axé.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação/ 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Educação Física, Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e Quartos Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria da Educação Fundamental, vol. 7 – Brasília. MEC, 1997.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na Universidade: uma trajetória de resistência.** – Salvador: SCT, EDUFBA, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. II RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,

2005.

DARIDO, S. C. Souza Junior, O.M.de. **Para Ensinar Educação Física: Possibilidades de Intervenção na Escola.** Campinas, SP. Papirus, 2007

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **A Escolarização da “Vadição”:** A Capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.

FREIRE, G. **Casa Grande & Senzala.** 5º ed. Vol. 1 São Paulo – Rio de Janeiro. Livraria José Olympio Editora, 1946.

FREIRE, João Batista Freire. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1989. (Pensamento e Ação no Magistério – Fundamentos para o magistério).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressiva** – São Paulo: Edições Loyola, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DA **Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais** – Brasília: SECAD, 2006.

MOURA, Clóvis. **Quilombos – Resistência ao escravismo.** São Paulo: Ática, 1989.

PALMA, Alexandre, Jorge Felipe. **A experiência da Capoeira e a pobreza da Educação Física:** Revista Movimento da Escola de Educação Física/UFRGS, Ano V nº 10, JANEIRO/JULHO, 1999/1999.

PINTO, F. M.. **Movimento/Cultura Popular.** Revista Motrivivencia, Ano 11, N. 14, Maio/2000, 2000.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico.** Salvador: Itapuã, 1968.

ROCHA, Alexandre Corecha. **Da cabeçada à chibata: capoeiras, desclassificados e conspirações nas ruas do Rio imperial** – Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Zumbi / Joel Rufino dos Santos.** - - São Paulo: Ed. Moderna, 1985.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje / Ana LúciaE. F. Valente.** – São Paulo: Moderna, 1987.

JOGOS DE DIFERENTES CULTURAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Clovis Claudino Bento (SEE - NEFEF/UFSCar – SPQMH)

RESUMO

Entendemos que a educação física escolar, como componente curricular, deve contribuir para processos educativos, dialogando sobre as influências e contribuições de diferentes povos na cultura corporal. A pesquisa teve como objetivo central, observar os processos educativos envolvidos diante do levantamento, apresentação, ensino e aprendizagem acerca dos jogos de diferentes culturas. Propusemos aos educandos que levantassem junto a seus pais ou responsáveis a sua descendência e, conjuntamente, um ou mais jogos relacionados a esta. Como resultados, observamos a valorização dos jogos de diferentes culturas. Sendo que uns-com-os-outros, em processo de diálogo igualitário, foram ensinando, aprendendo e ao mesmo tempo construindo uma compreensão significativa acerca da Diversidade Cultural.

Palavras-chaves: Educação Física Escolar, Diversidade Cultural, Práticas Corporais.

Introdução

A educação física escolar comumente aborda e/ou desenvolve suas aulas a partir de conteúdos relacionados aos esportes, o que reduz ou até elimina o acesso dos educandos ao contato com outras práticas corporais, tais como jogos, aqui entendidos de modo amplo, portanto incluindo brincadeiras, danças, lutas, contação de histórias e demais manifestações com características lúdicas, provenientes de diferentes povos.

Entendemos que a educação física escolar, como componente curricular obrigatório da educação básica, deve contribuir para processos educativos significativos, no que tange a diversidade, dialogando sobre as influências e contribuições de diferentes povos na cultura corporal.

A este respeito Gonçalves Junior (2007, p.31), comenta:

“Por falar em cultura, observamos comumente nas aulas de Educação Física, a predominância do esporte como conteúdo por vezes exclusivo, o que acaba por reduzir o universo da Motricidade Humana, circunscrevendo-o, não raro, ao contexto cultural estadunidense e/ou europeu do futebol, voleibol, basquetebol e handebol, em detrimento das potencialidades que podem ser exploradas ao propor a vivência de outras manifestações da Motricidade Humana (jogos, brincadeiras, lutas, danças), oriundas da diversidade cultural de diferentes povos que construíram e constroem o Brasil, tais como os africanos, os indígenas e os orientais”.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (BRASIL, 1997) indicam a importância de se: “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou características individuais e sociais” (p.7).

Diante dessa situação e entendendo a educação física como um dos componentes curriculares que pode e deve contribuir para apresentação, diálogo e reflexão acerca dos jogos de diferentes culturas, resolvemos desenvolver intervenção em aulas regulares deste componente curricular e, nesta perspectiva, educar e nos educarmos, no (re)conhecimento das influências de diferentes povos.

A pesquisa teve como objetivo central observar os processos educativos envolvidos diante do levantamento, apresentação, ensino e aprendizagem acerca dos jogos de diferentes culturas.

A Educação Física escolar

Nas aulas de educação física, frequentemente, nós professores de educação física, propomos diferentes práticas corporais e, não aproveitamos para ouvir e dialogar junto aos escolares, seus familiares e comunidade sobre as práticas que possuem no bairro nas cidades, na raiz familiar e que, por vezes, estão se perdendo por falta de espaço por falta de espaço nas cidades e, ou até mesmo, vem sendo substituídas por jogos eletrônicos.

A este respeito comenta Gonçalves Junior (2004):

Os jogos, brincadeiras e brinquedos populares são partes da cultura, habitualmente transmitidos de geração para geração, por meio da oralidade. Muitos desses brinquedos e brincadeiras preservam sua estrutura inicial; outros se modificam, recebendo novos conteúdos. No entanto, observa-se, cada vez mais, que o contato das crianças com jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais vem perdendo espaço, possivelmente como consequência dos processos de urbanização e de produção / consumo de equipamentos de alta tecnologia (videogames, computadores, televisores e brinquedos de controle remoto) (p.133).

Essas tradições culturais, muitas das vezes, são dialogadas em casa, ou podem ser estimulados através de proposições junto aos escolares e seus familiares, isto é, o que pode e deve ser aproveitado no ambiente escolar, favorecendo assim construção de um processo educativo significativo, ou seja, construído, executado e avaliado em um projeto educacional

da escola, elaborado com a participação de todos envolvidos: pais, alunos, professores, zeladores, merendeiros, etc. (GONÇALVES JUNIOR; RAMOS; COUTO, 2003)

Porque não considerar esses saberes que os alunos trazem consigo e dialogarmos na escola, em acordo com Gonçalves Junior (2004, p.130 e 131) que considera a escola um lugar privilegiado para promover a educação de si mesmo, o cultivo do ser, a criação e recriação, com espontaneidade, alegria e prazer, ainda que, muitas vezes, esses elementos estejam embotados e sejam desvalorizados nas instituições escolares.

Numa perspectiva de buscar a compreensão do mundo em que vivemos, por que não aproveitamos esses saberes dos educandos têm a respeito das suas origens (antepassados), contribuindo significativamente para construção de um projeto educativo, visando o reconhecer e o valorizar não só das práticas corporais e suas manifestações culturais, mas dialogar sobre as influências dos diferentes povos.

Entende-se que para tal é indispensável, conforme nos alerta Freire (1998), o educador respeitar os saberes dos educandos, discutindo a relação desses saberes com o ensino de conteúdos, ou seja, aproveitando a experiência que eles têm, associando a realidade ao componente curricular cujo conteúdo se ensina e, ainda, estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos educandos e as experiências que eles têm como indivíduos.

Trata-se de respeitar o “saber de experiência feito” (FREIRE, 2005), o que significa respeitar os saberes do educando, pois chegando ao espaço escolar, o mesmo já traz uma compreensão do mundo, isto é, possui saberes em torno da saúde, da religião, do corpo, da sexualidade, do lazer, do trabalho, das manifestações culturais, da educação e da educação física, entre outros.

Entendemos, muitos desses jogos que realizamos não só no ambiente escolar, mas também fora da escola, foram trazidos e influenciados por outras culturas, isto é, os diferentes povos que aqui chegaram (africanos, europeus, orientais, etc.) e, inclusive, aqueles que já viviam aqui no Brasil, no caso os indígenas que influenciam e significam e re-significam, todos os dias, a nossa cultura corporal.

Entendendo, cultura corporal como:

A expressão cultura corporal, diz respeito à existência humana em sua relação/incrustação com o mundo, considerando a dimensão imaterial, ou seja, a motricidade (movimento intencional), lúdica, agonística, espetacular, estética ou, ainda, higiênica, já que faz parte do acervo de experiências humanas. Tais intenções manifestam-se, habitualmente, quando o ser humano se entrega ao jogo, á dança, às

artes marciais, ao esporte, à ginástica e à expressão corporal em geral, elementos constitutivos da cultura corporal (GONÇALVES JUNIOR, 2003, p.6).

Sobre o Jogo

Observa-se algumas características e definições próprias do jogo, como espontâneo, livre, voluntária, divertido, possuidor de uma certa ordem e certas regras.

A este respeito, Huizinga (1971, p.16) cita:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Já Caillois (1990, p.26) afirma ser “[...] é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma actividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo em que fossemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo.”.

Csikszentmihalyi (1975) entende que existe um estado experimental presente em várias formas de jogo, chamado “fluxo”, sendo um tipo de sensação presente quando agimos com total envolvimento. Também, classifica como uma sensação da qual alguém nostalgicamente diz: “foi divertido” ou “foi agradável”. Ainda, diz que somente ocorre quando está ativamente engajada em alguma forma de interação claramente especificada com o meio. Sendo o tipo mais característico de “fluxo”. Os jogos são as formas mais comuns da atividade lúdica.

De acordo com Kishimoto (1999, p.38 e 39):

Muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outras modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar.

Ao propor alguma forma de jogo ou brincadeira, nas aulas de educação física, percebe-se o envolvimento e participação dos educandos de uma forma livre e espontânea, muitos acabam comentando outros nomes, outras formas e/ou formato de jogar e/ou brincar.

A Intervenção

Se pararmos para observar a escola que trabalhamos ou freqüentamos, ou ainda, uma sala de aula composto por 35 educandos, na qual representa uma parcela mínima da comunidade, verificaremos e encontraremos educandos de diferentes grupos étnicos, isto é, educandos das mais diversas descendências.

A partir deste contexto, por que não aproveitar essas relações que são construídas a partir da experiência e conhecimento que cada educando tem acerca das suas origens, isto é, das suas descendências e construir um projeto educativo significativo a respeito da diversidade cultural.

Pois, muitas das vezes, não damos importância para esse fenômeno, pois às relações que se constroem e são construídas no ambiente escolar acabam tornando-se irrelevante, o que poderia ser um bom começo para construção de um processo educativo a respeito da diversidade cultural, a partir das próprias histórias dos educandos, respeitando assim as suas falas no que concerne as suas origens e reconhecimento do outro como ser humano.

Pensando-se nisso, construir um projeto significativo que dialogue sobre os diferentes povos, mais especificamente, os índios e africanos que muito contribuíram para a nossa cultura (língua escrita e falada, alimentos, jogos, brincadeiras, danças entre outras manifestações).

A partir da tomada de conhecimento e reconhecimento sobre o histórico-social dos diferentes povos, educadores e educandos teriam mais respeito e, também, dariam mais valor ao reconhecer as diferentes manifestações culturais (comidas, religiões, jogos, entre outras), seria positiva não só para os descendentes (os indígenas, os afro-brasileiros e asiáticos), mas para os demais descendentes, pois a questão étnico-racial, como sabemos, é de toda a sociedade.

Na escola, principalmente, onde se deveria construir um projeto pedagógico da diversidade, e que se acaba reforçando o preconceito e discriminação contra o negro, pois geralmente não temos e não encontramos referências nos livros, nos jogos, na própria história do país que relata, geralmente, a situação do negro como escravo e o índio como preguiçoso, sem fazer qualquer referência a sua cultura.

Segundo Gomes (2004, p.100):

Ao não explicitar a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidade, positivities e problemas, a escola contribui também no processo de fragmentação da identidade ou das identidades negras. Reforça práticas racistas e autopreconceito e não fortalece um sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos étnicos e raciais.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p.17):

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para diversidade cultural, racial, social e econômico brasileira. Nesta perspectiva, cabe as escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia.

No ambiente escolar, principalmente, nos deparamos com atividades e temas que ora transmitem e reforçam os ideais europeus, quer seja sobre uma sociedade mais desenvolvida (primeiro mundo), padrão de beleza, alta tecnologia, etc. e, ainda, a questão religiosa (cristianismo).

Sobre a perspectiva multicultural, Gonçalves e Silva (2004, p.16) discorre que o:

[...] conhecimento transmitido privilegia arbitrariamente a cultura euro-ocidental (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista, etc.), silenciando outras culturas, ou tratando-as como inferiores, o multiculturalismo é reivindicado como antídoto contra o eurocentrismo.

Não podemos esquecer do papel dos meios de comunicação, no que tange a questão étnico-racial, que acaba contribuindo e reforçando estereótipos e preconceitos, mais especificamente, no que diz respeito a construção de valores étnicos-raciais, pois as mensagens que são veiculadas apresentam-se de forma multifacetada, contribuindo para valores negativos.

Tendências e comportamentos vão sendo *in(corpo)rados*, a partir das proposições (imposições) da mídia, buscando imprimir a padronização e/ou, ainda, reforçando ou negando valores étnico-raciais.

Comenta Daolio (1994):

[...] por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes, num processo de *inCORPOração* (a palavra é significativa). (...) Mais do

que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (p.39-40).

Cabe-nos desenvolvermos as bases para projetos que contemplem decisivamente o reconhecimento e valorizando a diversidade cultural, isto é, oportunizando o diálogo acerca dos diferentes grupos étnicos pouco citados no ambiente escolar, no caso dos africanos, dos indígenas e dos asiáticos.

Propusemos, assim, inicialmente aos educandos de uma turma de 3ª série do 1º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública estadual, localizada em Santo André (área metropolitana de São Paulo), que levantassem junto a seus pais ou responsáveis a sua descendência e, conjuntamente, uma ou mais brincadeiras/jogos relacionados a esta.

A partir desse levantamento, o qual foi trazido por eles na forma de um trabalho escrito, juntos identificamos e promovemos um diálogo acerca da diversidade cultural e a contribuição de diferentes povos na construção da cultura corporal brasileira, particularmente na forma de jogos e brincadeiras.

Dos 35 educandos da 3ª série em estudo, após diálogo com seus pais, 15 afirmaram serem descendentes de italianos, 11 de portugueses, 5 de indígenas, 5 de espanhóis, 2 africanos, 1 de japoneses, 1 de romenos e 1 de poloneses. Salientamos que alguns alunos citaram mais de uma descendência e que alguns (descendentes de japoneses e poloneses) não relacionaram brincadeiras ou jogos.

Dentre os jogos e brincadeiras vinculados as suas respectivas descendências levantados pelos educandos junto a seus pais e responsáveis, trouxeram os seguintes relatos:

- ✓ Italianos: bocha, pular corda, rodas cantadas e variantes de pega-pega;
- ✓ Portugueses: amarelinha, pular corda, rodas cantadas, variantes de pega-pega, o rei manda e cobra-cega;
- ✓ Indígenas: peteca, perna de pau, capoeira e rodas cantadas;
- ✓ Espanhóis: tourada e cantigas;
- ✓ Africanos: variantes de pega-pega, cabo de força, capoeira, cantigas e parlendas;
- ✓ Romenos: bilboquê.

Com base neste levantamento conjunto, combinamos de, a cada aula, experimentarmos as brincadeiras e jogos pesquisados.

Neste sentido procuramos, conforme nos alerta Freire (1998), respeitar os saberes dos educandos, discutindo a relação desses saberes com o ensino de conteúdos, ou seja, aproveitando a experiência que eles têm, associando a realidade ao componente curricular

cujos conteúdos se ensinam e, ainda, estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência que eles têm como indivíduos.

Trata-se, segundo Freire (2005) de respeitar o “saber de experiência feito”, ou seja, os saberes do educando, pois chegando ao espaço escolar, o mesmo já traz uma compreensão do mundo, isto é, possui saberes em torno da saúde, da religião, do corpo, da sexualidade, do lazer, do trabalho, da educação, da educação física, entre outros.

A Coleta de Dados

Desde o início da intervenção pautamos o uso de registros sistematizados em diário de campo. Assim, realizamos 30 aulas sobre a temática jogos de diferentes culturas ao longo dos dois primeiros bimestres letivos. Em cada uma das aulas foram feitas notas de campo, sempre ao término dos compromissos na escola em que se desenvolveu o estudo.

Conforme propõe Bogdan e Biklen (1994):

Depois de voltar de cada observação (...) é típico que o pesquisador escreva (...) o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (p.150).

Análise dos Dados Coletados

No decorrer da intervenção fomos anotando em diários de campo os acontecimentos, observando, particularmente se ocorria a valorização dos jogos e brincadeiras de diferentes culturas pelas crianças educandas e os processos educativos envolvidos diante do levantamento, apresentação, aprendizado e diálogos destes.

Neste contexto, logo nas primeiras aulas foi necessário dialogarmos sobre o que se tratava Diversidade Cultural, o que provocou perguntas e comentários acerca das influências culturais que recebemos dos diferentes povos que aqui chegaram, como europeus, africanos e asiáticos, bem como sobre aqueles que já viviam aqui, os indígenas.

Ainda nestas aulas iniciais, ao perguntarmos para os alunos sobre as influências que tais povos exerceram em nós, os educandos falaram sobre as comidas típicas, a linguagem escrita e falada, as vestimentas, as festas, as danças, entre outras manifestações.

Uns com os outros, em processo de diálogo igualitário, foram ensinando e aprendendo e ao mesmo tempo construindo uma compreensão significativa acerca da diversidade cultural.

Em um momento seguinte, como já descrevemos, solicitamos levantamento junto aos pais e responsáveis sobre a descendência de cada um e jogos e brincadeiras relacionadas a tal.

A partir de então, conforme os educandos iam trazendo os seus levantamentos, entusiasmados com o que haviam descoberto com seus pais ou responsáveis, tanto de sua descendência (algumas nem a sabiam), como de jogos e brincadeiras, fomos conversando sobre elas, observando como a brincadeira ou jogo descrito era praticado e efetivamente o realizávamos.

Antes de iniciarmos qualquer jogo ou brincadeira comentávamos quem havia pesquisado e qual a suposta origem, inclusive quando percebíamos incertezas (seria a capoeira indígena ou africana?) ou presença de jogos e brincadeiras similares em diferentes povos (rodas cantadas, variações de pega-pega, pular corda, cantigas). Cabia-nos contextualizar com base em nossos estudos e experiência, sem, no entanto, termos a pretensão de sermos a última palavra.

Processos educativos também ocorreram no ensino e aprendizagem de diferentes nomenclaturas, regras ou formas de brincar das atividades. O jogo da amarelinha, por exemplo, foi nomeado pelas crianças de sapata, avião, macaca e pula macaca. Também apresentaram diferentes formas de desenhar o diagrama da amarelinha (formato de avião, de escada, de caracol) e o modo de percorrê-lo (saltar com um pé, saltar com os dois pés, colocando as mãos, pegando objetos atirados).

Também explicitamos que, próximo ao final de cada bimestre, temos como parte do processo de avaliação, a realização de prova escrita com questões discursivas, nesta tivemos um bom desempenho dos educandos, principalmente citando e descrevendo a origem das brincadeiras e jogos trazidos pelos colegas de classe.

Considerações Finais

Podemos dizer, com base nos registros em diário de campo, que com a valorização nas aulas de Educação Física dos conhecimentos dos educandos provenientes de ambientes externos a escola, promovemos maior participação, envolvimento e generosidade destes para com os colegas no ambiente escolar, que com entusiasmo apresentaram aos colegas suas descobertas sobre sua origem e jogos/brincadeiras relacionados.

Acreditamos, como Freire (2005), que o ato de *educar* envolve necessariamente o de *educar-se*, sendo necessária a afetividade, a humildade, o gosto pelo ensinar e aprender, a busca incansável pela competência e pela esperança engajada da transformação pessoal (somos seres incompletos e inconclusos), da educação e do mundo.

Podemos assegurar que além dos aprendizados realizados pelos educandos, nós mesmos aprendemos muito, e de modo significativo. Entendemos, no entanto, que nossa experiência e pesquisa foi uma aproximação inicial com o tema transversal Diversidade Cultural nas aulas de Educação Física, e que há necessidade de experiências de trabalhos e estudos mais prolongados, efetivos e aprofundados, nossa e de outros colegas educadores.

Parafrazeando Gonçalves Junior (2003), a escola tem importante papel a cumprir na transmissão e na reflexão dos arcabouços da cultura corporal da humanidade, possibilitando tanto a preservação como a reflexão e a compreensão das transformações dessas manifestações.

Portanto, a Educação Física deve construir e desenvolver um processo educativo que além de refletir sobre as coisas e o mundo, fomente a autonomia do educando, para que o mesmo após anos na escola, possa discernir e compreender os valores atribuídos pela sociedade a respeito da cultura corporal da diversidade de povos que influenciaram e continuando influenciando a nossa cultura corporal.

Deixamos claro a não intenção de esgotar o diálogo, mas de alguma forma contribuir para processos educativos, nas aulas de educação física, principalmente no que concerne a diversidade cultural, mais especificamente, jogos e brincadeiras de diferentes culturas, favorecendo reflexões para um outro olhar nos conteúdos e processos educativos da Educação Física Escolar.

Referências

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa. Cotovia, 1990.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 12ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Prática pedagógicas e questão racial: o Tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco Nunes Souto; COUTO, Yara Aparecida. A motricidade humana na escola: da abordagem comportamental à fenomenológica. **Revista Corpoconsciência** - FEFISA, Santo André, nº12, p.23-37, 2003.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Cultura corporal: alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade**. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Atividades recreativas na escola: uma educação fundamental (de prazer). In: SCHWARTZ, Gisele Maria. (Org.). **Educação física no ensino superior: atividades recreativas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004, p.130-136.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. A motricidade humana no ensino fundamental. In: I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ALESP, 2007. v.1. p.29-35.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

Kishimoto, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TRAJETÓRIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM LAZER: UM OLHAR PARA OS PROCESSOS EDUCATIVOS

Matheus Oliveira Santos (NEFEF-PPGE/UFSCar e SPQMH)
Maurício Mendes Belmonte (NEFEF/UFSCar e PMSC)
Rodrigo Machado (NEFEF/UFSCar e PMSC)

RESUMO

Vimos desenvolvendo o projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” e realizando coleta de dados de modo permanente, desde 2002, entre os participantes do projeto e seus responsáveis, utilizando entrevistas e diários de campo. Neste estudo temos como objetivo apresentar a trajetória histórica do projeto, atentando para os processos educativos desencadeados. Como resultados destacamos: diversidades e aprendizagens através dos jogos e brincadeiras; atenção dos mais velhos com os mais novos; convívio entre os gêneros; diminuição dos conflitos no dia-a-dia; melhoria da interação com o ambiente; incentivo à leitura e à escrita. Ressaltamos também que além *do que* aprendemos, igualmente importante foi o *como* aprendemos: em experiências concretas, em vivências significativas.

Palavras chaves: processos educativos, lazer, diálogo.

Introdução

Vimos desenvolvendo o projeto de extensão universitária “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos – DEFMH/UFSCar), em parceria com o projeto “Campeões na Rua” (das Secretarias Municipais de Esporte e Lazer / de Cidadania e Assistência Social da Prefeitura do Município de São Carlos – SMEL-SMCAS/PMSC) e realizando coleta de dados de modo permanente, entre 2002 e 2008, referente à prática social do lazer entre os moradores do Jardim Gonzaga, particularmente junto aos participantes (crianças e jovens entre 3 e 17 anos) e seus familiares ou responsáveis.

Neste estudo temos como objetivo apresentar a trajetória histórica do desenvolvimento do projeto, desde sua implantação, no ano de 2002, no Jardim Gonzaga, bairro periférico e de baixa renda localizado na cidade de São Carlos, interior de São Paulo, até 2008, atentando para os processos educativos desencadeados no citado período.

O Município de São Carlos e o Jardim Gonzaga

São Carlos localiza-se na região central do estado de São Paulo, distante 230Km da capital, sendo que esta localização permite rápido acesso a qualquer ponto do estado. Possui, de acordo com o IBGE (2002), 192.923 habitantes, sendo 183.369 na zona urbana e 9.554 na

zona rural, e uma das maiores rendas *per capita* do Brasil. Na economia da cidade prevalece o setor industrial e de serviços, além de produção agropecuária (leite, laranja e cana-de-açúcar). A implantação de duas grandes universidades (Universidade de São Paulo – campus São Carlos – e Universidade Federal de São Carlos, nas décadas de 1950 e 1960 respectivamente) aliada ao conseqüente surgimento de diversas empresas fez com que São Carlos ganhasse a condição de pólo tecnológico e se tornasse conhecida como a Capital da Tecnologia (CAMPOS et al, 2003).

Apesar de considerada como cidade pólo de alta tecnologia, São Carlos também possui bolsões de pobreza, entre eles, o Jardim Gonzaga, área fronteira do perímetro urbano da cidade de São Carlos e detentor de altos índices de vulnerabilidade social (pobreza, violência, desemprego, drogas e baixa escolaridade). O bairro começou a ser ocupado em 1977 e possui tal nome em decorrência de um dos primeiros moradores ser conhecido como “Seu Gonzaga” (GONÇALVES JUNIOR e SANTOS, 2006).

O Jardim Gonzaga se caracterizava por ter uma ocupação irregular tanto no que se refere às dimensões e à ocupação dos lotes, como quanto ao caráter de ilegalidade de algumas construções, que se localizavam próximas de uma grande área, em que havia risco de desabamento de parte das moradias. Tal área também é um local de preservação ambiental conhecida pelos moradores locais de “buracão” (Bacia Hidrográfica do Córrego da Água Quente). Além disso, verificava-se a falta de serviços urbanos essenciais, principalmente na área da saúde, lazer e esportes.

Entretanto, o bairro passou por transformações através do “Projeto de Urbanização Integrado – Gonzaga e Monte Carlo” (SÃO CARLOS, 2002), que se tornou possível graças a um financiamento viabilizado pela Prefeitura do Município de São Carlos (PMSC) junto ao “Programa Habitar Brasil do Banco Interamericano de Desenvolvimento” (HBB), cujo objetivo principal é o de revitalizar áreas degradadas econômica e socialmente, como era o caso do Jardim Gonzaga. Foram realizadas obras de infra-estrutura (drenagem, rede de água e esgoto, pavimentação, iluminação e contenção de encostas), as de reestruturação das casas e legalização daquelas em que os moradores já habitavam há mais de cinco anos (portanto, com direito de usucapião), a edificação de dois Conjuntos Habitacionais e da Estação Comunitária (ECO) - a qual possui uma quadra poliesportiva coberta, um mini-campo de futebol, uma área de recreação infantil, uma sala multiuso, uma área de convivência e um Posto de Saúde da Família – PSF (SANTOS et al, 2007).

Devido ao processo de urbanização anteriormente descrito, no decorrer dos quase oito anos da ação do projeto, tivemos algumas mudanças de espaço.

No princípio da parceria (em 2002) as ações eram desenvolvidas em um “campinho” de terra batida, localizado na região central do Jardim Gonzaga. Já em 2004, com o início das obras de urbanização e de implementação da ECO no espaço do “campinho”, os projetos foram transferidos para um novo lugar: o “Centro da Juventude Eliane Viviane”, conhecido entre os moradores como “chacrinha”. No começo do ano de 2005, com as obras de construção da ECO ainda não concluídas e também pelo citado “Centro da Juventude” precisar iniciar reforma, o projeto teve de ser novamente transferido de lugar, agora para o “Centro Comunitário Maria Bernadete Rossi Ferrari”, localizado no bairro Pacaembu e por isso denominado pelos moradores da região como Centro Comunitário do Pacaembu (GONÇALVES JUNIOR e SANTOS, 2006).

Em dezembro de 2005, com atraso de mais de um ano do previsto para a entrega da obra (agosto de 2004), a ECO foi inaugurada e as ações do projeto, em março de 2006, retornaram para o espaço original, porém modificado com a nova edificação construída sobre o antigo “campinho”.

Referencial do Projeto

O projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” tem atuação junto às crianças e jovens, que prioritariamente pertencem a grupos desfavorecidos social e economicamente. Sua ação é voltada ao Jardim Gonzaga e bairros adjacentes (Monte Carlo e Pacaembu) e ocorre, atualmente, as quintas-feiras nos períodos matutino e vespertino. Salientamos que o citado projeto conta com parceria junto ao “Campeões na Rua” (projeto da PMSC), que ocorre de segunda a sexta-feira nos mesmos períodos. Nossa inserção conta com a participação de professores da PMSC, professor do DEFMH, estagiário do curso de Educação Física e mestrandos voluntários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Todos são tratados ao longo do texto como educadores.

A ação do projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” pauta-se no referencial da fenomenologia existencial (MERLEAU-PONTY, 1969 e 1996) e da pedagogia dialógica (FREIRE, 2001; 2005a; 2005b), observando a atenção ao *sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo*. Ser, portanto, como diz Freire (2005a) inconcluso e incompleto, que está sempre *sendo*, se fazendo e refazendo nas relações de intersubjetividade com os outros seres no pano de fundo do contexto do mundo. Ainda de acordo com Freire (2001):

Consciente de que posso conhecer social e historicamente, sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo (...). A história é tão vir-a-ser quanto nós (...), quanto o

conhecimento que produzimos. (...) Seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da História (...). Não podemos sobreviver à morte da história que, por nós feita, nos faz e refaz (p.18-19).

Salientamos também, que como Merleau-Ponty (1996), nos opomos a tradição cartesiana que “(...) habituou-nos a desprendermos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção comum do corpo e a da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo (...)” (p.268).

Pois:

...o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. (...) Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em idéia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade (p.269).

Procuramos no projeto ultrapassar a dicotomia do ser (físico / mente) e estabelecer compreensão de *corpo encarnado*, conforme apresentada por Merleau-Ponty (1969), ou seja: corpo que olha todas as coisas e que também é capaz de olhar a si, que se vê vidente, toca-se tateante. Corpo que se move não pela reunião de partes e na ignorância de si, mas irradiando de um si, captado no pano de fundo do mundo, com a coesão de uma coisa; de um anexo ou um prolongamento dele mesmo, incrustadas na sua carne, pois o corpo é o lugar de todo o diálogo que envolve *o eu e o mundo*.

Corpo que não é objeto para um “eu penso”: ele é um conjunto de significações vividas, pois, como afirma Merleau-Ponty (1996): “não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo (...). Mas eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo.” (p.207-208).

Compreensão também compartilhada por Sérgio (1999), ao referir-se a Motricidade Humana como “movimento intencional da transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda” (p.17), na qual o essencial “é a experiência originária, donde emerge também a história das condutas motoras do sujeito, dado que não há experiência vivida sem a intersubjectividade que a práxis supõe. O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida” (p.17-18).

No entendimento do lazer temos observado que se tem dado valor para, basicamente, quatro aspectos: tempo, espaço, atividade e atitude. Desde já explicitamos nossa compreensão

da vivência do lazer não fragmentada em tempo (de trabalho x livre/disponível), tampouco como sendo possível de se realizar apenas delimitada em espaços (equipamentos específicos de lazer x outros espaços), nem mesmo fechada em atividades (não sérias x sérias), mas prioritariamente enquanto atitude, ou seja, a *intencionalidade*. Reconhecemos, porém, as interferências da prática social trabalho na prática social lazer e vice-versa, bem como de outras práticas sociais. Também chamamos a atenção para a necessidade de políticas públicas que dêem destaque para a construção de equipamentos específicos de lazer. Quanto à atividade, compreendemos que devam ser significativas e cheias de sentido para o ser que a realiza, em que ele não seja compelido, alienado ou oprimido. Em suma, chamamos a atenção para a possibilidade da conscientização e autonomia do ser. Implicando, portanto, na *intencionalidade* atribuída pelo ser ao lazer (e demais práticas sociais), não desconsiderando o contexto sócio-político, que envolve opressão (de uns sobre outros) e desigualdades (entre uns e outros) conforme a prática social do lazer se dá nas relações entre pessoas, grupos, comunidades, sociedades e nações, desenvolvidas com certas finalidades e em certos espaços e tempos (SANTOS et al, 2007).

Consideramos, deste modo, os participantes do projeto não como receptáculos das situações que ocorrem na sociedade onde estão inseridos, mas como participantes dinâmicos das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e históricas, o que permite que eles se apropriem, mantenham, questionem, modifiquem os valores e comportamentos de seu tempo e lugar, pois tais pessoas ou comunidades são capazes de repassar conhecimentos e tradições, suprir necessidades de sobrevivência material e imaterial, pensar e refletir, sobre a situação de vida, inclusive propondo e executando transformações para garantir direitos ou dirimir distorções (GONÇALVES JUNIOR e SANTOS, 2006).

Em relação ao dia-a-dia das ações do projeto, ao final de cada encontro com os participantes em roda, discutimos, propomos e elaboramos conjuntamente (educadores e participantes) as atividades (brincadeiras, jogos, oficinas, dinâmicas, jornalzinho, passeios etc.). Assim, respeitando os gostos e interesses compartilhados, desenvolvemos as atividades no encontro seguinte, que, muitas vezes, sofre alterações por iniciativa dos próprios participantes ou, em outras ocasiões, por limitações de espaço ou materiais. Também há momentos em que, apesar da combinação prévia, parte do grupo se dispersa organizando-se de modo autônomo em outras atividades (GONÇALVES JUNIOR e SANTOS, 2006).

Metodologia

No presente estudo demos prioridade à descrição da trajetória histórica do desenvolvimento do projeto, desde sua implantação no Jardim Gonzaga, em 2002, até 2008, atentando para os processos educativos desencadeados nesse período. Salientamos que vimos realizando coleta de dados de modo permanente, desde o início do projeto, junto aos participantes (crianças e jovens entre 3 e 17 anos) e seus familiares ou responsáveis, nos utilizando de diários de campo.

Bogdan e Biklen (1994) entendem diário de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). De acordo com estes autores os diários de campo consistem em dois tipos de materiais, sendo o primeiro descritivo, “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações” (p.152).

Resultados

A seguir, com base nos dados obtidos nos diários de campo, apresentaremos os processos educativos desencadeados nos espaços em que o projeto foi desenvolvido entre os anos de 2002 e 2008. São eles: campinho, chacinha, Centro Comunitário do Pacaembu e ECO.

Campinho

Entre 2002 e 2003 as ações do projeto eram desenvolvidas no “campinho” (campo de futebol em terra batida), localizado na região central do Jardim Gonzaga, cujo espaço era a única área específica de lazer do bairro mantido pelos próprios moradores. Assim, os jogos e as brincadeiras eram desenvolvidos neste espaço, que funcionava quase como um quintal das casas dos moradores. Desse modo, por vezes, participantes e educadores brincavam a sombra de uma das casas, nas ruas, nas calçadas ou na escada da igreja local.

Nesse período observamos e registramos em campo a quase inexistência da utilização de brinquedos industrializados, e realizavam brincadeiras de rua diversas, tais como: pipas, carrinhos de rolimã, estilingue, bonecos, chinha, pega-pega e variações, beijo-abraço-aperto de mão, passa anel, bolinhas de gude, bets, pular corda, pelada de futebol. Tais relatos de jogos e brincadeiras das crianças são também compartilhados em anotações de falas de seus familiares ou responsáveis quando estes discorrem sobre as brincadeiras que faziam em sua infância.

Ressaltamos, com base nas notas de campo, que quando necessário algum implemento, carrinho de rolimã ou taco de bets, por exemplo, os próprios participantes os construía. Em outra ocasião, nos chamou atenção um grupo de jovens que estava jogando tênis no campinho quando chegamos. Surpreendemos-nos com a situação inusitada, já que o jogo é supostamente tido como de elite. Conversamos com os garotos e um deles disse ter encontrado no lixo as raquetes, quando fora ajudar seu pai a pegar materiais para reciclagem. O problema é que elas estavam quebradas, mas ele, com apoio do pessoal da oficina de marcenaria do Centro Comunitário do Pacaembu, as consertou, levando-as para jogar com os colegas. No decorrer das vivências eles inclusive fizeram outras raquetes em madeira, similares as utilizada no frescobol, bem como vinham pedir aos educadores que ensinassem algumas regras do tênis. Salientamos que nessa ocasião o jogador brasileiro de tal modalidade esportiva, Gustavo Kuerten (Guga), estava em grande evidência na mídia por estar se destacando nas competições.

Ainda entre 2002 e 2003 registramos a freqüente presença dos moradores no campinho e nas ruas, onde os familiares dos participantes conversavam com os amigos, onde as crianças brincavam, criavam, se divertiam com outras crianças e muitas vezes com os familiares ou com os demais moradores.

Chacrinha

No início de 2004, com o processo de urbanização e a implementação da ECO no espaço do “campinho”, o projeto foi transferido para um novo lugar: a “chacrinha”, assim apelidada pelos participantes por lá ter sido no passado uma chácara particular de recreio, denominada São Jorge, a qual foi inicialmente alugada pela PMSC, depois dada como área de utilidade pública e finalmente comprada, passando a ser denominada “Centro da Juventude Eliane Viviane”. Tal local possui cerca de 12.290m² e localiza-se no bairro Monte Carlo, ficando nas imediações do Jardim Gonzaga, Vila Conceição, Cruzeiro do Sul, Cidade Aracy e Pacaembu. O citado Centro da Juventude possui um espaço agradável e atraente, muito arborizado, com árvores frutíferas de diversas espécies e horta comunitária. Também possui sala de vídeo, cozinha, refeitório, piscina, mini-campo de futebol e quadra poliesportiva (GONÇALVES JUNIOR et al, 2005).

Para chegar ao espaço provisório os educadores, se encontravam às 7h30min. no “Centro Comunitário Maria Bernadete Rossi Ferrari”, localizado no Bairro Pacaembu, e caminhavam pelas ruas dos três bairros (Pacaembu, Gonzaga e Monte Carlo) até chegarem a “chacrinha”. Este trajeto, de aproximadamente 35 min., fez com que os participantes e os

educadores ajudassem uns aos outros para a chegada ao destino, com muita conversa, discussões (especialmente para ver quem daria a mão para quem) e cuidado com aglutinações de grupos de participantes - que iam mais rápidos à frente ou que iam mais devagar atrás (GONÇALVES JUNIOR et al, 2005).

Quando chegávamos a “chacrinha” as crianças e adolescentes tomavam o café da manhã (leite com achocolatado em pó ou groselha e pão com manteiga) e logo depois iam brincar com as atividades que eles haviam combinado com os educadores na vivência anterior. Aproximadamente às 11h era feita uma reunião entre educadores e participantes para decidirem o que seria realizado no próximo encontro. Às 11h30min. os participantes faziam o trajeto de volta para casa acompanhadas pelos educadores e com a contribuição extra da Guarda Municipal, que era necessária devido ao trânsito intenso nas ruas locais. Tal deslocamento conjunto, na ida e na volta, se deu não apenas em decorrência da novidade do espaço, mas pela necessidade de segurança, em virtude da distância e do trânsito local ampliado e dificultado pelas obras (GONÇALVES JUNIOR et al, 2005).

Nesse período pudemos identificar em nossos diários de campo alguns processos educativos no dia-a-dia do projeto, desenvolvidos na “chacrinha”. No trajeto de ida e volta entre o “Centro Comunitário Maria Bernadete Rossi Ferrari” e o “Centro da Juventude Eliane Viviane”, percebíamos a ajuda não só nossa e dos Guardas Municipais para com os participantes no deslocamento nas ruas dos bairros Pacaembu, Gonzaga e Monte Carlo, como também entre os participantes mais velhos para com os mais novos, dando as mãos, orientando sobre como atravessar as ruas e cuidados a tomar com o trânsito.

Na continuidade dos encontros era também possível notar uma melhor atenção dos mais velhos para com os mais novos nas situações de jogos e brincadeiras, no apanhar das frutas no pomar da “chacrinha” e na hora do lanche, que se tratava de uma novidade no projeto, pois no “campinho” não havia oferta de lanche pela PMSC.

Percebemos processos educativos vinculados a melhoria da interação, com significativa diminuição dos conflitos no dia-a-dia, passando a haver mais diálogo entre participantes-participantes, educadores-participantes e participantes-educadores, possibilitando a formação de novas amizades. Mais que isso registramos desenvolvimento de processos educativos de interação no que tange às relações de gênero. A saber, no início das atividades na “chacrinha” os participantes brincavam, jogavam e conversavam em grupos distintos, divididos quase exclusivamente em masculino e feminino. Tal ocorrência foi se modificando nos encontros, no qual pudemos identificar, por exemplo, situações em que as meninas mais velhas ensinavam os meninos mais velhos a realizar os fundamentos do vôlei

toque e manchete; as meninas mais novas convidando e recebendo os meninos mais novos para brincar de casinha; os meninos em geral, ajudando as meninas a confeccionar pipas e a jogar futebol.

Registramos também no decorrer do projeto na “chacrinha” alguns participantes jogando, em um dos encontros, pedras em um animal silvestre (saruê) que apareceu em uma das árvores de lá, chegando a causar a morte do animal. Na ocasião ocorreu muita conversa, “contação de histórias” e trabalhos com dramatização e pintura sobre o episódio. Em momento posterior outro animal da mesma espécie apareceu no local e a reação dos participantes foi bem diferente, amistosa, sendo que inclusive levaram, juntamente com um dos educadores, um ovo para o saruê, acompanhando com curiosidade o animal até um buraco, no qual este se abrigou com o alimento.

Tiago, filho de Claudilaine, aprendeu a “brincar com estilingue, mas não no passarinho, nem nas frutas”, demonstrando respeito e interação com o ambiente e a natureza, situação que pudemos observar nos diversos participantes: brincado na terra, subindo nas árvores, apanhando frutas no pé, brincando de Tarzã, de cavalinho e de balanço nos galhos.

Outro processo educativo destacado nos encontros diz respeito à elaboração das regras de convivência entre todos, bem como da combinação das atividades a serem desenvolvidas no encontro seguinte. Em roda discutimos, propomos e elaboramos conjuntamente (educadores e participantes) as atividades (brincadeiras, jogos, oficinas, dinâmicas, passeios, filmes, etc) de modo compartilhado, sendo possível notar que a cada encontro crescia a participação e auto-organização (GONÇALVES JUNIOR et al, 2005).

Centro Comunitário do Pacaembu

No começo do ano de 2005, com as obras de construção da ECO ainda não concluídas e com início da reforma do “Centro da Juventude Eliane Viviane” (chacrinha), os projetos tiveram de ser novamente transferidos de lugar, agora para o “Centro Comunitário Maria Bernadete Rossi Ferrari” (Centro Comunitário do Pacaembu), o qual disponibilizou apenas três espaços para a realização das atividades dos projetos: um saguão de entrada e uma quadra de areia, ambos pequenos e sem cobertura, e uma sala multiuso pequena com algumas mesas, esta porém coberta (SANTOS, 2005).

Em decorrência do espaço provisório acima citado foram necessárias diversas mudanças, algumas tomadas pelos parceiros ligados a PMSC, entre elas, a divisão etária dos participantes, ficando os mais novos, entre 3 e 10 anos, com atividades nas terças e quintas-feiras e, os mais velhos, entre 11 e 17 anos, com atividades nas segundas, quartas e sextas-

feiras (SANTOS, 2005). Nesse ano realizamos o projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” nas quartas-feiras, impossibilitando o trabalho com os participantes entre 3 e 10 anos.

Nesse local os educadores se encontravam com os participantes às 8h. Logo que estes chegavam tomavam café da manhã (leite com achocolatado ou groselha e pão com manteiga) e depois iam brincar com as atividades combinadas com os educadores no encontro anterior. Aproximadamente às 10h40min eles eram chamados para comer o segundo lanche do dia (banana ou bolacha ou cereal a base de milho ou bolo). Enquanto comíamos conversávamos conjuntamente e decidíamos quais atividades seriam realizadas no próximo encontro. Depois de combinado, cerca de 11h, os participantes retornavam para seus lares (SANTOS, 2005).

Nesse período, os adolescentes se interessaram bastante por jogos de tabuleiros, como xadrez, dama e banco imobiliário. Devido a esse interesse, convidamos o técnico de esportes da SMEL/PMSC, Prof. José Vicente Martins, para uma vez por semana, trabalhar o desenvolvimento do aprendizado, as regras e as táticas do jogo de xadrez e de dama, o que permanece até a atualidade.

Outro aspecto importante diz respeito à diversidade de jogos e brincadeiras realizados. Além do popular futebol, confeccionamos pipas, assistimos filmes, jogamos bets e vôlei, pulamos corda, brincamos de pega-pega fuji-fuji¹, sempre por escolha dos participantes e educadores.

Ainda em relação aos jogos e brincadeiras, gostaríamos de destacar a brincadeira “queimada garrafobol²”. Em uma das vivências, no momento de escolha das atividades, um dos educadores do projeto sugeriu a realização desta brincadeira na próxima vivência. Nenhum participante conhecia a brincadeira, mas depois do educador explicar como funcionava, os participantes concordaram em realizar. No dia que a “queimada garrafobol” foi realizada ninguém queria parar de brincar, tornando esta brincadeira uma mania entre os participantes.

ECO

¹ Brincadeira na qual parte dos jogadores ficam de um lado da quadra ou de um espaço previamente demarcado, e um pegador fica no meio. Quando o pegador grita pega-pega todos os participantes têm que gritar “fuji-fuji” e procurar atravessar para o outro lado da quadra ou do espaço demarcado. Quem for pego também vira um pegador. Acaba a atividade quando todos forem pegos.

² Variação da brincadeira de queimada, na qual ao invés de se tentar jogar a bola para acertar e “queimar” as pessoas, o jogador tem que derrubar, e, portanto “queimar”, as garrafas das pessoas da outra equipe, as quais para proteger as garrafas podem se utilizar dos pés e das pernas.

Com a inauguração da ECO, em Dezembro de 2005, o projeto voltou, em março de 2006, a ser desenvolvido no seu lugar de origem, o antigo “campinho”, porém agora com edificação sobre ele. O espaço, que outrora era livre para entrada e saída, agora transformado em ECO começou a ter regras diferentes para seu funcionamento, não necessariamente formuladas pelos moradores locais. Nesse contexto de adaptação ocorreram muitas divergências entre a Coordenação da ECO, ligada a PMSC, e a comunidade, porém acordos tem sido feitos entre as partes, principalmente através do diálogo.

Na parte da manhã os participantes chegam ao local às 8h e vão tomar lanche. Ao terminarem eles escovam os dentes e depois vamos brincar até às 10h30min com as atividades combinadas no encontro anterior. No citado horário nos reunimos no centro da quadra da ECO e decidimos, conjuntamente, o que será realizado no encontro da semana seguinte. Cerca de 11h os participantes ganham uma fruta e retornam para suas casas. Já na parte da tarde os participantes chegam às 14h e desenvolvem rotina similar a descrita anteriormente com a turma da manhã, encerando as atividades do período às 17h.

No primeiro ano do projeto na ECO, percebemos, enquanto processos educativos no momento de escolha e construção das brincadeiras, o desenvolvimento de respeito de todos em relação às diferenças de opiniões e gostos, bem como em relação à decisão de qual brincadeira ou atividade seria escolhida. Progressivamente, também observamos o cuidado na escuta enquanto o outro falava, pois por vezes ocorrem muitas propostas e acirradas defesas (SANTOS et al, 2007).

A participação voluntária de moradores do Jardim Gonzaga, mesmo não diretamente vinculados ao projeto de extensão, também se fez presente na proposição de elaboração conjunta de algumas atividades. A título de exemplo, uma senhora moradora foi conversar com a Supervisora da ECO, educadora Maria Aparecida Maia, sobre a possibilidade de seu filho, que conhecia uma peça teatral em homenagem ao dia das mães, realizar as leituras e ajustes da peça com os participantes e ensaiá-la com os mesmos com a finalidade de apresentá-la na ECO para a festa de comemoração ao dia das mães. A proposta foi avaliada pelos educadores e participantes e aceita com muito entusiasmo. Disto desencadeou aprendizado e construção de figurino para os personagens da peça (SANTOS et al, 2007).

Em relação ao incentivo à leitura e à escrita, várias experiências foram marcantes no projeto. Realizamos além da peça de teatro e “contações de histórias” o processo de criação e leitura dos jornalinhos. A escolha das matérias e mesmo a elaboração destas, eram realizadas em sua maioria pelos participantes. Em cada edição havia matérias sobre o bairro, entrevistas com participantes, educadores e moradores, fotos tiradas dos passeios e das brincadeiras,

atividades de passatempo com desenhos para colorir, palavras cruzadas, caça palavras e congêneres (SANTOS, 2008).

O momento de entrega dos jornalzinhos, já impressos, era esperado com ansiedade pelos participantes. A primeira coisa que faziam ao recebê-los era realizar as atividades de passatempo e procurar suas fotos. Ressaltamos, no entanto, que muitas vezes a maioria dos participantes não se interessava pela leitura das matérias, o que sempre demandou em incentivo por parte dos educadores para a prática da leitura (SANTOS, 2008).

Também baseados em nossos diários de campo foi marcante a aprendizagem dos educadores com novos jogos ou uso de regras diferentes, apresentados pelos participantes do projeto. Como exemplo, nenhum educador conhecia o jogo “salva”, sendo que os próprios participantes prepararam e explicaram o jogo em um de nossos encontros. Já o jogo bets foi descrito pelos educadores com regras distintas das que os participantes conheciam, assim, quando os educadores estavam apresentando o jogo muitos participantes começaram a contestar as regras, dizendo que no Jardim Gonzaga eles brincavam diferente. Nesse momento começamos a dialogar sobre as mesmas e pudemos compartilhar, uns com os outros, possibilidades distintas de se jogar bets com respeito mútuo (SANTOS et al, 2007).

Também na ECO passamos a atentar com mais cuidado para à temática étnico-racial. Isto porque, em um estudo que realizamos em 2007, percebemos a dificuldade dos entrevistados em se auto-afirmarem enquanto negros, optando, alguns, pelo uso de expressões, tais como: “moreno escuro”, “marrom”, “mulato pardo”, entre outras (SANTOS et al, 2007).

Neste sentido, apontamos como resultado positivo umas das vivências na qual o educador Fabiano Maranhão ficou surpreso com o grande número de participantes que pintavam figuras de crianças e adultos com o lápis marrom e preto, pois outrora, era típico entre os participantes pedirem lápis “cor de pele”, referindo-se a cor bege e rosa (SANTOS, 2008).

Outra fonte de processos educativos foram os passeios realizados dentro e fora do bairro. No ano de 2006, por exemplo, realizamos quatro passeios, o primeiro para o espetáculo de dança “Milágrimas”, do coreógrafo Ivaldo Bertazzo, realizado no SESC – São Carlos; o segundo, no próprio bairro, quando fomos a Bacia Hidrográfica do Córrego da Água Quente (conhecido pelos moradores como “buracão”); o terceiro, no evento “Jogos e Brincadeiras do Povo Kalapalo”, exposição e oficina de jogos e brincadeiras indígenas da etnia Kalapalo, realizada no SESC – São Carlos; e o quarto na UFSCar, quando passamos o

dia realizando diversas brincadeiras nos espaços da Universidade e almoçando no restaurante universitário.

Nos passeios realizados fora do bairro os participantes chegavam ao local (SESC e UFSCar) e ficavam muito curiosos para conhecerem os ambientes e para participarem das atividades. Muitas novidades que não faziam parte da vida deles lhes chamavam a atenção. Nos passeios ao SESC ficaram surpresos com a torneira, que ao invés de girar para sair água, tinha a saída d'água acionada pelo apertar do botão. Neste mesmo local ficaram encantados com o elevador e seu funcionamento, transportando pessoas a um toque de dígito para diferentes andares do prédio. Todos quiseram andar nele. Em relação à apresentação do “Milágrimas”, poucas pessoas que participaram do passeio havia, até então, assistido uma apresentação de dança. No outro passeio ao SESC os participantes também ficaram muito curiosos para conhecerem um pouco da cultura do povo Kalapalo, aprendendo e participando com entusiasmo dos jogos e das brincadeiras.

No passeio à UFSCar, este realizado todos os anos, nos divertimos juntos em vários espaços. No parque aquático, os mais velhos demonstraram muita atenção com os mais novos, todos se recrearam de modo livre e aprenderam a importância da ducha antes de entrar na piscina para manter a água limpa e saudável para todos. Nas áreas verdes livres fizemos a brincadeira de caça ao tesouro, com pistas sequenciais dadas por personagens fictícios, aguçando o raciocínio e a imaginação. Na biblioteca comunitária ocorreu “contação de histórias” de modo interativo, com estímulo da participação das crianças e adolescentes na inclusão de elementos na mesma. No paredão de escalada tiveram oportunidade de conhecer um pouco sobre esta prática corporal, realizando uma pequena vivência de *boulder* (atividade de deslocamento em uma rocha ou em uma parede - em cimento ou madeira - no sentido predominantemente horizontal).

No passeio no bairro, passando pelas praças com destino ao “buracão” registramos muita atenção dos participantes com os educadores em todo percurso do passeio, no qual eles como guias, nos mostravam o caminho, os lugares, nos contavam aventuras que lá vivenciaram, sempre com muito cuidado em nos ajudar no trajeto, particularmente a uma das educadoras que se mostrava mais insegura que os demais pela irregularidade do terreno. Ainda neste passeio, ressaltamos a interação das crianças e adolescentes com o meio ambiente e a demonstração de preocupação com a recuperação e conservação da Bacia Hidrográfica e a falta de manutenção das praças locais pela PMSC, o que gera, por vezes, preconceitos de moradores do centro em relação aos moradores deste e de outros bairros mais afastados, como

se estes fossem culpados pela deterioração destes espaços e equipamentos (bancos, tablados, brinquedos, iluminação, entre outros).

Considerações

Percebemos através dos resultados que o projeto sempre esteve em transformação durante o período do estudo, e que as constantes mudanças de espaço em muito contribuíram para o desencadear de distintas situações e diferentes processos educativos.

No campinho havia apenas um terreno de terra batida com traves de futebol, sendo também utilizada a calçada em frente às casas para realização de pinturas e oficinas, ocorrendo uma boa interação com os moradores do local, que tinham o espaço do campinho como um “quintal” de suas casas.

Na chacinha, havia muitas árvores frutíferas, vegetação e alguns animais silvestres, o que fez com que os participantes tivessem uma interação com fauna e flora pouco conhecida por eles. Também houve desenvolvimento de destacado cuidado, dos participantes mais velhos com os mais novos, decorrente do deslocamento de todos desde o Bairro Pacaembu até o Monte Carlo.

Já no Centro Comunitário do Pacaembu, tendo este menor espaço físico e conseqüentemente ocorrendo divisão da turma por faixa etária, as relações intergeracionais foram afetadas pela divisão dos participantes pelo critério etário.

Por outro lado na ECO, destacamos a diversidade de espaços, como o parque infantil, quadra, campo de futebol, sala multiuso, entre outros, proporcionando uma maior diversidade de atividades, além da reaproximação dos familiares ao projeto, já que a ECO localiza-se em região central do Jardim Gonzaga.

Entendemos ter sido de suma importância termos coletados dados sobre a fruição do lazer entre os moradores do bairro no início do projeto (campinho), antes de iniciarmos desenvolvimento de atividades, visando conhecer seus gostos, preferências, anseios, modo de vivenciar o lazer e até um pouco de suas origens e formas de viver, assim pudemos construir juntos uma identidade para o projeto. Outro aspecto relevante era (é) a escolha das atividades dos encontros do projeto entre educadores e participantes. Através deste processo foi (é) possível vivenciar uma diversidade de brincadeiras, jogos, passeios e aprendizados (como redução de conflitos através do diálogo; melhoria do respeito, escuta e atenção de uns para com os outros; participação reflexiva e crítica na fruição do lazer, seus tempos e espaços).

Ressaltamos também o afeto que recebemos dos participantes durante esses anos. Os abraços, os apertos de mãos, frases carinhosas, que fizeram (e fazem) com que nos

sentíssemos parte do bairro e da vida daquelas pessoas, que para nós são “mágicas”, pois apesar de todas as adversidades que enfrentam no dia-a-dia, irradiam muita alegria e “garra” no viver.

Destacamos ainda que, além *do que* aprendemos: jogos; brincadeiras; respeito para com o outro, independentemente do gênero, da idade, da raça, da condição social, da situação profissional, da cultura, igualmente importante foi o *como* aprendemos (nos humanizamos): em experiências concretas, em vivências significativas, em reciprocidade.

Referências

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p.150-175.

CAMPOS, Silmara Elena Alves et al. O lazer cotidiano do Jardim Gonzaga - São Carlos. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER - LAZER E TRABALHO: NOVOS SIGNIFICADOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2003, Santo André. **Anais...** Santo André: SESC-Santo André, 2003. (CD-ROM)

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz et al. Lazer e processos educativos no Jardim Gonzaga – São Carlos/SP. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER – ÉTICA E LAZER NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2005, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UCDB, 2005. (CD-ROM)

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SANTOS, Matheus Oliveira. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. v. 1. (CD-ROM).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 29 ago. 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **O olho e o espírito**. Rio de Janeiro: Grifo, 1969.

SANTOS, Matheus Oliveira. **Projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”:** um olhar nos processos educativos. Belo Horizonte: UFMG/ Especialização em Lazer, 2005. Monografia.

SANTOS, Matheus Oliveira et al. Estação comunitária do Jardim Gonzaga: processos educativos vivenciados na prática social do lazer In: VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: "Saberes Docentes" - edição internacional, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2007. p.1543-1555.

SANTOS, Matheus Oliveira. **Ludicidade, Animação Cultural e Educação:** um olhar para o projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

SÃO CARLOS. Programa Habitar Brasil BID. Projeto de urbanização integrado – Gonzaga e Monte Carlo. Vol. 5. **Projeto Urbanístico**. Maio de 2002.

SÉRGIO, Manuel et al. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MOTRICIDADE, LAZER E CULTURA:**PROCESSOS EDUCATIVOS DESVELADOS NO MERGULHO NA BACIA DO SALTO¹.**

Paulo César Antonini de Souza (SEE/SP - NEFEF - SPQMH - PPGE/UFSCar)

Agência Financiadora: SEE/SP

RESUMO

O presente artigo constitui-se em parte dos dados coletados em uma pesquisa qualitativa pautada na fenomenologia, modalidade fenômeno situado, realizada para a obtenção do título de Mestre em Educação junto à Universidade Federal de São Carlos, com o objetivo de apresentar compreensões preliminares sobre os mergulhos desenvolvidos por moradores da cidade de Brotas, conhecida como Bacia do Salto, formada por rochas submersas no percurso do Rio Jacaré Pepira dentro da área urbana no município. No corpo deste trabalho, realizamos uma discussão sobre as relações entre cultura, arte e lazer a partir da motricidade humana. Na construção dos resultados deste estudo, foram encontradas as categorias: condições para a extasia; enfrentamento das adversidades e espaço masculino.

Palavras-chave: lazer; cultura popular; intencionalidade

Introdução

Se somos seres da consciência reflexiva, do símbolo, do significado e da cultura, o saber através do qual tudo isso se transforma em gestos humanos é a matriz geradora da própria realização de nossas vidas.

(BRANDÃO, 2005, p.45).

O ser humano existe como centro de suas criações culturais compartilhando sua existência enquanto se integra ao mundo, compreendendo-o e se compreendendo ao mesmo tempo em que se realiza e torna real o mundo de sua vivência, perceptível na extensão de todos os movimentos que interligam tempo e local, em uma pronúncia da qual somos uma experiência de estar.

Os gestos humanos de minha existência realizam-se na totalidade de meu corpo cognoscente, pois “o contorno de meu corpo é uma fronteira que as relações de espaço ordinárias não transpõem (...) eu o tenho em uma posse indivisa e sei a posição de cada um de

¹ Este estudo contém resultados preliminares da pesquisa para a obtenção de título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, desenvolvida por Paulo César Antonini de Souza e orientada pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior.

meus membros por um esquema corporal em que eles estão envolvidos” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.143-144), o que potencializa minhas relações de significação.

Compreender os processos educativos existentes nas práticas sociais humanas a partir de sua intencionalidade original e identificar suas potencialidades para a constituição de uma pedagogia latino-americana, desvela-se uma maneira de nos posicionarmos crítica e reflexivamente frente aos processos de controle social, político e cultural de nossa vivência.

Nessa perspectiva, compreender as relações de tempo, liberdade e expressão que se realizam a partir da práxis humana, em todos os contextos de nossa presença ao mundo, nos leva a um olhar para as manifestações populares da prática social lazer, que em sua *especificidade concreta*, resguarda processos educativos imbuídos de valores que possibilitam uma participação popular no exercício da cidadania.

A consideração da especificidade concreta do lazer deverá levar em conta o seu entendimento amplo em termos de conteúdo, as atitudes que envolve, os valores que propicia, a consideração dos seus aspectos educativos, as suas possibilidades como instrumento de mobilização e participação cultural, e as barreiras socioculturais verificadas para seu efetivo exercício, tanto intraclasses como interclasses sociais (MARCELLINO, 2007, p.13).

Nesse contexto, e com a proposta de apresentar algumas compreensões preliminares sobre uma dessas práticas sociais: , os mergulhos e saltos desenvolvidos pelos moradores da cidade de Brotas, interior de São Paulo, em uma bacia de rochas encontrada no percurso do Rio Jacaré Pepira, dentro da área urbana no município, este trabalho apresenta os significados dados por dois brotenses que voltam parte de seu lazer para essa experiência.

Localizada no interior do estado de São Paulo, a cidade de Brotas passou no início dos anos de 1980, através de intervenção da Organização Não Governamental “Movimento Rio Vivo”, a organizar-se política, social e economicamente em função da utilização de seus recursos naturais, sobretudo voltando-se ao Rio Jacaré Pepira², cuja bacia hidrográfica se encontra integrada em mais de 80% do território do município (AGNELLI, 2006). Segundo Oliveira Junior (2003):

O rio Jacaré sempre foi o maior referencial para os Brotenses. Desde a fundação da cidade ele foi o local neutro, o ponto de encontro onde todos, independente da situação sócio-econômica e cultural se reuniam, por isso sempre teve uma relação muito amigável com toda a comunidade. É considerado hoje um dos poucos rios ainda não poluídos do Estado de São Paulo (p.106).

² O Rio Jacaré Pepira nasce a 960 metros de altitude, na Serra de Itaqueri, divisa dos municípios de Brotas e São Pedro e tem extensão de 174Km.

A implantação das primeiras agências de turismo no município de Brotas data de 1993, seguido por sua legitimação como “cidade turística” no ano seguinte através do Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR); a criação do COMTUR (Conselho Municipal de Turismo) em 1999, que também marca o início da normatização do turismo em Brotas (GRIGOLIN, 2004).

O reconhecimento do título “Capital dos Esportes de Aventura” em 2002 e a atual busca pelo título de “Estância Turística” (AGNELLI, 2006), aliada às intenções do Núcleo de Turismo Brotas Brasil, criado em 2002; da regulamentação do Plano Diretor (BROTAS, 2006), instituído através da Lei complementar n.º 0012/2006, de 22 de novembro de 2006 e da assinatura do convênio “município verde” em 2007 (PIMENTA, 2008).

Em estudo realizado sobre os impactos do turismo no município de Brotas, Pimenta (2008) apresenta as transformações encontradas na zona rural e urbana a partir da consolidação da exploração turística, trazendo à discussão alguns conceitos que estruturam o tipo de atividade desenvolvida ali, assim como a maneira que os diversos órgãos responsáveis por sua manutenção, vem trabalhando a fim de normatizar essa prática. Para a autora:

A atividade turística causou impactos tanto positivos quanto negativos (...), os resultados positivos prevaleceram, já que foi possível a minimização dos aspectos negativos, através dos benefícios ambientais e econômicos gerados no território. Esses benefícios permitiram a inclusão de diferentes setores e atores da sociedade no processo de implantação e operação das atividades, ainda que não se trate de uma maioria (...), porém isso não se revelou em mudança de comportamento e visão da população local, uma vez que a maior parte desta não está envolvida e muito menos inserida no setor (p.154-155).

A não participação de grande parte da população brotense na interface econômica gerada pelo Rio Jacaré no município, entretanto, não afasta a presença popular no que tange às possibilidades de lazer oferecidas pelo mesmo.

Atravessando a cidade de Brotas, o Rio Jacaré oferece locais para que a comunidade se encontre nos dias de calor para refrescar-se ou realizarem atividades de contemplação e esportivas, como a natação e a descida do rio em bóias de trator ou caminhão³, além de jogos peculiares ao espaço e à cultura local, como os mergulhos na ponte do Rio Jacaré e na Bacia do Salto, piscina natural formada por rochas submersas na correnteza do Rio Jacaré em um local conhecido como Parque dos Saltos (foto 1).

³ As agências de turismo locais utilizam bóias especiais protegida por capas e oferecem aos turistas capacetes e coletes salva-vidas.



Foto 1: Na foto vemos praticantes dos mergulhos na Bacia do Salto. **Fonte:** o autor, 2009.

O Parque dos Saltos é um espaço destinado à visitação de moradores e turistas. Com acesso gratuito e localizado próximo ao centro da cidade, além de espaço para caminhada, local de contemplação da correnteza e da arborização cultivada, seus frequentadores tem a possibilidade de refrescarem-se nas águas do rio em determinados pontos de sua margem (foto 2).



Foto 2: A foto mostra o local popularmente chamado de bacinha, com acesso pela margem direita do Parque dos Saltos. **Fonte:** o autor, 2009.

O acesso à Bacia do Salto, no entanto, requer uma experiência maior daqueles e daquelas que a utilizam na fruição do lazer, principalmente devido aos riscos que oferece para

sua realização. Nesta atividade, seus praticantes (de classes sociais, faixa etária e gênero distintos) compartilham regras básicas de segurança convencionadas em experiência para o lazer na Bacia do Salto, em respeito ao próprio condicionamento físico, ao domínio das técnicas necessárias para movimentar-se no local e à precaução necessária no contato com a correnteza e as rochas (SOUZA, GONÇALVES JUNIOR, 2007).

O objetivo deste estudo é apresentar as descrições de dois praticantes dos mergulhos na Bacia do Salto no que tange aos significados de seu lazer naquele local.

Cultura, Arte e Lazer

Na perspectiva dada a este trabalho, idealizamos uma relação entre Cultura, Arte e Lazer, no entendimento de que sendo a arte, expressão da cultura e o lazer uma de suas dimensões, essa aproximação se realiza a partir de homens e mulheres *sendo-uns-com-os-outros-no-mundo*, de maneira que a compreensão desta tríade só é possível a partir de sua motricidade.

A experiência de estar-no-mundo, daquilo que eu vi, vivi, senti, permanece em mim, assegurando a existência de cada momento, mesmo que eu não o tenha em minha presença física, mas, transcendentalmente, face à percepção de que eu Sou e Sei.

Entre 1979 e 1980, Alfredo Bosi organizou sua compreensão de cultura a partir de quatro segmentos: **cultura erudita**, centralizada no sistema educacional; **cultura popular**, correspondendo ao saberes suburbanos, interioranos e sertanejos; **cultura de massas**, a serviço do capitalismo por sua relação com os sistemas de produção e do mercado, o que também a identificam como *indústria cultural*; e **cultura criadora**, manifestada individualmente por intelectuais não integrados ao sistema universitário. Posteriormente o autor (BOSI, 2003) refere-se às culturas brasileiras em uma *tripartição*, considerando nessa perspectiva as culturas erudita, popular e de massas.

Para Bosi (1992) a cultura popular é a expressão de um povo, constituída por valores e sentidos implicando modos de viver que se realizam em sua percepção própria, do mundo e dos outros. Sua continuidade verifica-se através da reconstrução de seus saberes a partir de novas leituras das informações impostas ou implantadas através da cultura erudita e/ou principalmente, pela cultura de massa.

Mesmo em face de seu caráter institucionalizado, do direcionamento ao desenvolvimento econômico de parte da sociedade e à multiplicação de ideologias, a cultura erudita e a indústria cultural, em sua incidência sobre a cultura popular, não conseguem

retirar-lhe todos os sentidos originais quando resguardada por aqueles e aquelas que manifestam significativamente sua expressão.

Nessa compreensão, é necessário um afastamento do cotidiano para que possamos refletir conscientemente a respeito de nossa própria cultura, re-conhecendo em suas interfaces o seu potencial expressivo e libertador, pois como compreende Dussel (1997): "há uma cultura na América Latina. Embora alguns neguem, sua originalidade é evidente, na arte, em seu estilo de vida" (p.79), descobrindo sua estrutura, provando suas origens, e identificando seus desvios para que finalmente sua existência não seja mais velada à margem de uma cultura estrangeira.

Em seu contato existencial ao mundo, homens e mulheres expressam seus desejos, emoções e crenças através da Arte, independente de teorizações a respeito do que estejam fazendo ao expressarem-se criativamente, e sim no sentido de revelar através dessa manifestação de seu ser, meios para despertar o sentimento estético⁴ também em outros seres, habitando-os nessa construção.

Para Merleau-Ponty (2004), "a arte não é nem uma imitação, nem, por outro lado, uma fabricação segundo os desejos do instinto ou do bom gosto. É uma operação de expressão" (p.133), nos convidando a contemplar sua individualidade, manifesta no singular (e também o plural no que tange à totalidade) do contexto histórico e cultural em que foi concebida e orientada pela percepção daqueles e daquelas que a criam intencionalmente.

Essa intencionalidade, concebida por Merleau-Ponty (2006) como parte da vida cognoscente, do desejo, perceptiva, e enquanto consciência que se faz existir de forma indivisível, "é sustentada por um 'arco intencional' que projeta em torno de nós nosso passado, nosso futuro, nosso meio humano, nossa situação" (p.190), também é corroborada por Faiga Ostrower (2008), para quem "o ato intencional pressupõe existir uma mobilização interior, não necessariamente consciente, que é orientada para determinada finalidade antes mesmo de existir a situação concreta para a qual a ação seja solicitada (p10)".

Com isso a expressão não pode ser a tradução de um pensamento já claro, pois os pensamentos claros são os que já foram ditos dentro de nós ou pelos outros. A "concepção" não pode preceder a "execução". Antes da expressão não há senão uma febre vaga, e somente a obra feita e compreendida provará que se devia encontrar ali alguma coisa em vez de nada (MERLEAU-PONTY, 2004, p.134).

⁸ Pareyson (2001) situa a estética como o referente que se incube de valorar os significados, as estruturas, as possibilidades e o alcance metafísico dos fenômenos experimentados humanamente, e cujos sentidos oferecem sensações de uma extasia individual a cada homem ou mulher.

Não existe passividade na relação humana com a arte. Mesmo quando esse contato é circunscrito à contemplação de uma pintura, escultura, dança, de uma peça teatral ou através da escuta musical, o humano está em atividade, atribuindo significados, cujas potencialidades são aquelas capazes de constituir sentidos de pulsão às experiências vividas e percebidas.

Melo (2007), para quem a arte também é uma dimensão da cultura, considera que a promoção teórica dos encontros entre arte e lazer é importante para discussões a respeito de algumas ideologias sociais, como a que relaciona imediatamente a arte à cultura, especificamente erudita e com possibilidades econômicas – concepção originada no final do século XVIII e início do XIX, legitimando sua “propriedade” à burguesia, ou ainda aquela que determina uma função para a arte, também atrelada à economia, mas agora mercantilizada a partir da mídia, que determina quais produtos seriam potencialmente aptos a colaborar na manutenção do sistema segundo as necessidades políticas mais urgentes.

Uma grande obra de arte de Van Gogh não deixa de ser arte porque um grande conjunto de pessoas não a conhece, mas, para esse público específico, ela não vai parecer como tal, já que não é vivenciada como arte. Esse mesmo grupo pode viver seus bailes funk como arte, ainda que grande parte das instituições do campo artístico possam não considerá-lo dessa forma, ou, preconceituosamente, até mesmo rechaçá-lo como uma forma de degradação (p.76).

Utilizando a arte religiosa como referencial, Dussel (1997) descreve o processo de apropriação promovido pelos colonizadores, que, ressignificando elementos simbólicos das culturas latino-americanas, introduzem ideologicamente seus mitos. O contraponto é verificado, ainda segundo o autor, pela modificação estilística desenvolvida pelos artistas indígenas ao inserir no trabalho que lhes é encomendado (esculturas, música, arquitetura), traços de sua cultura original, pois, “sempre, o ato artístico fica ligado (não absolutamente) a classe social do artista que o efetua” (p.158).

A expressão humana encontra formas de se fazer existir mesmo que a liberdade necessária à sua realização tenha que se constituir a partir de um tempo furtado de nosso próprio tempo.

A percepção do tempo, estruturada em nossas experiências àquilo que dimensionamos enquanto passado, presente e futuro, nos permite um novo olhar para o posicionamento da sociedade nesta relação, que de modo subjetivo, a partir dos estímulos e das respostas polarizadas por nossa inserção no mundo será, independente da pressão social, intrinsecamente existencial, pois, como compreende Martins (1991): “é na cotidianidade da vida, naquilo que fazemos, que vivemos, no nosso trabalho, no horizonte do dia que terminou,

no dia e na noite, é aí que se estabelece o contato com o tempo e, então, aprende-se a conhecer o seu curso” (p.9).

Também em acordo com essa compreensão de tempo, como tempo humano, tempo vivido, na fruição do lazer, Gonçalves Junior (2008) destaca a intencionalidade do ser, tão indivisível como é a corporeidade e que se revela em atitudes tão fundamentais quanto elementares.

O mundo visível e de meus projetos motores são partes totais do mesmo Ser. (...) Meu movimento não é uma decisão do espírito, um fazer absoluto, que decretaria do fundo do retiro subjetivo, uma mudança de lugar milagrosamente executada na extensão. Ele é a seqüência natural e o amadurecimento de uma visão. Digo de uma coisa que ela é movida, mas, meu corpo, ele próprio se move, meu movimento se desenvolve. Ele não está na ignorância de si, não é cego para si, ele irradia de um si... (MERLEAU-PONTY, 2004, p.16).

Enquanto existo e me oriento *intersensorialmente* ao mundo na intenção de habitá-lo, tomo contato consciente desse meu *estar-no-mundo* por intermédio de meu corpo, das percepções que me acompanham e que eu incorporo reconhecendo meu ser e fazendo existir o mundo e as relações que movimento ou se movimentam em mim, assumindo em minha corporeidade o mundo físico ao qual me projeto, cujas significações culturais e os costumes são orientadores desta existência..

A consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo. Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu "mundo", e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos (MERLEAU-PONTY, 2006, p.193).

A abertura ao entendimento desta intencionalidade, na perspectiva do dinamismo que a prática social lazer assume como fenômeno sociocultural humano, a partir de uma corporeidade criativa, distinta e desenvolvida em liberdade, é fundamental para que nossa subjetividade e intersubjetividade histórica e cultural, sedenta de realização, tenham suas necessidades estéticas, potencialmente, satisfeitas.

Essa satisfação pessoal encontra na abordagem da indústria cultural, referências ideológicas aos conceitos de tempo, liberdade e expressão, condicionando a satisfação na realização da vida, e especificamente do lazer, às propostas comerciais do sistema capitalista.

Em tempos em que a economia desvairada do mundo do capital impõe a tudo e a todos os seus termos de sua globalização, também o mundo do lazer, do turismo, do esporte são reduzidos aos padrões de compra e venda dos interesses dos que podem lidar com pessoas e com desejos entre pessoas como um produto controlável a mais (BRANDÃO, 2005, p.61).

Nessa perspectiva, a exploração econômica de manifestações populares do lazer torna-se um instrumento significativo para a transformação de uma ação não produtiva em outra imediatamente útil, na perspectiva do capital e, portanto, determinante enquanto produtora de valor de uso, o que segundo Marx e Engels (2006), é culturalmente próprio à representação social humana, já que “até o momento, todas as formas de sociedade sucumbiram ao desenvolvimento da riqueza ou – o que vem a ser o mesmo – ao desenvolvimento das forças produtivas”. (p. 46).

No que tange ao turismo em área rural, práticas relacionadas às atividades de aventura na natureza apresentam-se como um elemento rentável na comercialização do lazer. Procurando estimular às pessoas que compram tais serviços, “atividades cerceadas por riscos e perigos, na medida do possível, calculados, não ocorrendo treinamentos intensivos prévios” (MARINHO, 2008, p.182), esses sujeitos, após o contato potencialmente estimulante com obstáculos simbólicos ou imaginários na experiência, também assumirão o papel de divulgadores da mesma, colaborando com sua capacidade valorativa.

As atividades de aventura na natureza estão, igualmente, expostas às condições de reprodução social, uma vez que o movimento ecoturístico mais amplo, no qual estão inseridas, é permeado por relações produtivas e mercantis. Tal movimento de regresso à natureza é ideológico e pode atuar tanto em nome da conservação ambiental e da transformação social, quanto em nome da depredação ou da alienação (MARINHO, 2007, p.7-8).

Entretanto, enquanto o turismo, promovido pela indústria cultural, se fortalece com a apropriação de costumes peculiares a comunidades ou grupos tornando-os jogos para seus *clientes*, sob sua sombra desenvolve-se uma luta entre esta faixa de crescimento econômico e a resistência popular, que ao se descobrir destituída de suas práticas sociais próprias, potencializa outros meios para que as mesmas possam continuar existindo.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo fundamenta-se em parte dos dados coletados em uma pesquisa qualitativa com enfoque na fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 2006), modalidade fenômeno situado (MARTINS; BICUDO, 2005; GONÇALVES JUNIOR, 2008) realizada para a obtenção de título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

Sendo a fenomenologia o *estudo das essências*, que filosoficamente volta-se à compreensão, sem pressupostos, do que se afirma ser “natural”, respeitando e considerando as experiências vividas pelos sujeitos face às coisas e/ou fenômenos, das maneiras como estes se mostram para seus sujeitos, a escolha desta metodologia encontra sentido quando se procura descrever a percepção que temos em nossos contatos subjetivos e intersubjetivos com o mundo e com as outras pessoas.

Como os fenômenos se mostram de várias maneiras, e cada ser no mundo se realiza mediante suas percepções destas manifestações, é no retorno às coisas mesmas, livre de teorizações, explicações ou indicações definidoras, que será possível desvelar sua essência.

No entendimento desta proposta, e em busca de compreensões qualitativas das relações humanas face aos processos educativos que se desenvolvem na prática social lazer manifestada nos mergulhos e saltos da Bacia do Salto do Rio Jacaré Pepira, na cidade de Brotas, este trabalho apresenta uma construção preliminar baseada nas contribuições de dois sujeitos, orientando-se a partir da questão: *Qual o significado de sua experiência na Bacia do Salto do Rio Jacaré Pepira?*

Os praticantes cujas falas foram utilizadas para este estudo são do sexo masculino, entre 15 e 30 anos, identificados como Zico e Zeca.

Para coleta dos dados, foram realizadas *entrevistas individuais* (NEGRINE, 1999; MARTINS; BICUDO, 2005) à margem do Rio Jacaré com os participantes. Todas as entrevistas tiveram sua utilização autorizada mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo posteriormente transcritas rigorosamente para *análise ideográfica* dos discursos.

Suas falas, cujos excertos encontram-se neste trabalho, foram transcritas em conformidade à sua pronúncia original, em respeito à cultura dos sujeitos.

Apresentação dos resultados

A construção dos resultados estrutura-se a partir da Matriz Nomotética (quadro 1) apresentada a seguir. Segundo Gonçalves Junior (2008) a *análise nomotética* é feita a partir de um “quadro síntese que relaciona as unidades de significado com as respectivas categorias originadas” (p.78-79), a partir dos dados provenientes da *análise ideográfica*, na perspectiva de realizar “um movimento de passagem do individual para o geral” (MARTINS; BICUDO, 2005, p.106).

Os **discursos** dos sujeitos são identificados por seus pseudônimos e algarismos romanos, na primeira coluna esquerda e as **categorias** estão dispostas na primeira linha

horizontal superior. As unidades de redução fenomenológica referentes às descrições dos sujeitos encontram-se no interior da matriz, numeradas em algarismos arábicos e organizadas em relação à categoria e ao discurso.

Categorias Discursos	A – Condições para a extasia	B - Enfrentamento das Adversidades	C - Espaço Masculino
I – Zico	1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 10	3; 11	9
II - Zeca	1; 2; 6;	3; 4; 5; 7; 8	

Quadro 1: Matriz Nomotética.

A – Condições para a extasia

Para os sujeitos, o prazer no contato com a Bacia do Salto é relacionado diretamente à ela ou à área em que está localizada no Parque dos Saltos. Ambos os sujeitos associam tal contato a um *fortalecimento* intrínseco às práticas ali desenvolvidas. Entretanto, o aspecto *físico* é mais evidenciado no discurso de Zico, enquanto Zeca destaca os ganhos *emocionais*.

É a... Purificação. (...) Nada... Enfrenta a correnteza”(unidade 5). A hora que você sai, (...) peito, tá doendo. (...) Daí você vem no outro dia e não dói tanto. No outro dia já não dói mais. Você não sente mais. (...) Parece que é a mesma coisa. (...) Normal. Você tira uma força daí (unidade 6) (ZICO)

O Parque dos Saltos, pra mim é um lugar que passa bastante tranquilidade. É um lugar onde a gente pode desenergizar um pouco (...) quebrar aquela rotina do dia a dia (unidade 1). Às vezes eu vou, e acabo nadando lá um fim de semana, você começa a semana totalmente assim, solto (unidade 6) (ZECA).

As recompensas intrínsecas ao seu lazer na Bacia do Salto, surgem na fala de Zico durante as reflexões expostas sobre seu condicionamento físico, A continuidade na prática traz sensações de resistência corporal consciente, que aumenta em processo. Para o sujeito, cuja entrevista foi realizada nos dias de inverno, quando não há continuidade na prática, as perdas são perceptíveis:

Quando morava lá no sítio, vinha de lá de bicicleta. Trinta quilômetros mais ou menos. (...) Nadava, depois ia pra boate ainda. Cinco horas da manhã eu tava voltando pra casa. (...) Chegava em casa seis, sete horas da manhã, pá! Dormia.

Duas horas da tarde eu tava nadando. É uma força que você tira daí. Minha resistência tá baixa. Mas eu tinha uma resistência (unidade 8).

Percebe-se também a intencionalidade de Zeca na busca por seu lazer na Bacia do Salto, para quem o contato com o local e as práticas que pode desenvolver ali, promovem um afastamento do cotidiano e uma renovação emocional:

O dia a dia nosso, frequentemente tá lidando com problema, (...) E lá é um lugar que você não pensa nada disso. Você vai, cê relaxa, cê acaba nadando... Além de gastar caloria, fazer uma atividade física, cansar o corpo, não só a mente. Cê ainda acaba desestressando um pouco a cabeça, a mente, desligando um pouco dos problemas. Então, pra mim, ali é como se fosse uma terapia (unidade 2).

B – Enfrentamento das adversidades

Nesta categoria, encontramos dois tipos de situação que englobam as reflexões dos sujeitos no que tange às adversidades: conquista de prudência para a solução de questões do cotidiano e a oportunidade de enfrentar seus próprios limites físicos. Para Zico, o desenvolvimento das habilidades e o condicionamento físico alcançado nos mergulhos na Bacia do Salto, são perceptíveis não somente durante sua realização, mas posteriormente em outras atividades relacionadas:

Dá saúde também. Resistência, né? Quem não tem resistência, deu o primeiro pulo aí, na hora que sai já: Ah, ah, ah... Já fica ruim. Mas pra quem tem resistência (unidade 3). Lá onde eu moro tem um lago (...) grande, então dá (...) ir e voltar se cê aguentar. Então eu ia, depois voltava. O meu irmão, chegava na metade (...), tinha que esperar. Ele fuma ainda (unidade 11).

Segundo Zeca, os riscos do lazer na Bacia do Salto, podem ser vencidos a partir da atitude do praticante: “Apesar de toda adrenalina, os perigos que lá oferece, com um pouquinho de cautela, é... A gente consegue, acaba relaxando o corpo e a mente lá na Bacia” (unidade 3).

Essa cautela em agir na Bacia do Salto é transportada para o cotidiano de Zeca, que considera os ganhos de maior discernimento perante situações de conflito, uma conquista inerente à seu lazer:

Muitas vezes eu cheguei lá no Parque dos Saltos, (...) pra nadar lá na Bacia (...) pensando em muita coisa errada. (...) Querendo achar soluções rápidas pra problemas grandes. (...) A partir do momento que cê vai lá, cê desligou um pouquinho dos problemas... (...) Cê tem uma visão diferente, do mesmo problema, que cê já tinha (unidade 4). Eu acho que influencia diretamente no dia a dia, nas escolhas, e nas atitudes de cê toma” (unidade 5). Você descarrega um pouco aquela tensão do dia a dia e assim, isso acaba ajudando diretamente em tudo que você vai fazer (unidade 8).

Dentre essas situações, as que envolvem a família são muito significativas e nesse sentido, Zeca dirige parte de sua reflexão à alteridade familiar:

A maneira de você lidar com o dia a dia fica mais fácil. Isso daí em relação a tudo. Em relação à sua família, você fica mais fácil pra sentar e conversar com o pai, com meu filho, eu tenho um filho de sete anos... Então assim, cê tem mais tranquilidade pra brincar, pra saber assimilar os problemas dele (unidade 7).

C – Espaço Masculino

A relação de gênero aparece apenas na fala de Zico e está associada à competitividade, na qual a proximidade com outros companheiros organiza e orienta códigos de convívio social, verificando-se certo grau de afetividade pontuado pelo reconhecimento do potencial de resistência uns dos outros:

Daí tinha uma competição nossa (...) pra ver quem pula mais. Aquela força, aquela animação, aquela diversão: “Cê vai?” E o braço doendo... “Ó tô ganhando, tô com nove pulo na sua frente” (...) “Não, cê não vai ganhar de mim”. (...) Cê cansado e cê pula. (...) Aí cê tem que falar assim: “Fala que cê perdeu que eu não vou falar pra ninguém” (unidade 9).

Considerações

Não se deve dizer que nosso corpo está no espaço nem tampouco que ele está no tempo. Ele habita o espaço e o tempo

(MERLEAU-PONTY, 2006, p.193).

A partir deste contato com os dois praticantes de mergulhos na Bacia do Salto do Rio Jacaré Pepira de Brotas, desvelam-se valores significativos da relação constituída por ambos face a seu lazer.

A dimensão cultural de seu lazer, manifestada pelo prazer no contato com o espaço onde realizam esta prática social, cujos valores estéticos contribuem para o reconhecimento de quem são e onde estão, evidencia-se e revela-se através de sua mobilização intencionalmente voltada às recompensas deste estar.

O reconhecimento das potencialidades do corpo próprio e a relevância desta percepção em outras situações de convívio social apresentam o totalidade do *saber de experiência feito* que se desenha no contato reflexivo entre ser humano e mundo.

Em relação a esta percepção das coisas e dos fatos, internalizada significativamente durante nossa movimentação no mundo que Paulo Freire (1997) diz resultar:

Um certo tipo de saber, de perceber, de ser sensibilizado pelo mundo, pelos objetos, pelas presenças, pela fala dos outros. Nesta forma espontânea de nos movermos no mundo, percebemos as coisas, os fatos, sentimo-nos advertidos, temos este, aquele comportamento em função dos sinais, cujo significado internalizamos. (...) É a sabedoria ingênua, do senso comum, desarmada de métodos rigorosos de aproximação ao objeto, mas que, nem por isso, pode ou deve ser por nós desconsiderada. Sua necessária superação passa pelo respeito a ela e tem nela o seu ponto de par-tida (p.82).

No entendimento e reconhecimento dos valores estéticos estimulados pela intencionalidade original humana que, buscando vencer limites impostos social e economicamente, voltam *tempo* à realização de seus prazeres em *attitudes* que encontram relevância no que tange ao enfrentamento de seus medos, propiciando discernimento e reflexões coerentes a partir de suas experiências, indicam as possibilidades constitutivas de uma futura pedagógica edificada a partir dos saberes imanes às culturas populares.

Uma postura afetiva às relações do cultivo humano, permeado pela expressão de sua criatividade carregada em valores sensivelmente constituídos ao seu estar-no-mundo, contemplando nesse processo sua atitude face ao tempo, dimensão e liberdade do lazer que lhe é significativo, a construção da nova pedagógica encontraria todos os sentidos necessários para habitar a essência humana, seja mediada pelos processos educativos escolares ou não escolares, mas sempre em busca do ser mais a que todos e todas temos direito.

O referencial humano, significativo porque parte de seu ser, em uma totalidade a partir da qual os signos não são apenas elementos, mas contingentes de nossa manifestação existencial, devem fazer parte de toda construção que busca abarcar a vida cognitiva de homens e mulheres, em respeito a quem são, porque são e onde são.

As relações que atravessam nossa vida, enquanto sujeitos históricos no mundo, em cada gesto, sorriso ou frase, resguardada em pensamentos às vezes não muito nítidos, mas cujos sentidos nos são culturalmente referentes, são fundamentais para a constituição de nosso ser, potencializando-se como a base de um projeto educacional latino-americano significativo às comunidades e grupos.

Se o projeto educacional brasileiro fosse realmente democrático, se ele quisesse penetrar, de fato, na riqueza da sociedade civil, ele promoveria a um plano prioritário tudo quanto significasse, na cultura erudita (universitária ou não), um dobrar-se atento à vida e à expressão do povo; e, igualmente, tudo quanto fosse uma reflexão sobre as possibilidades, ou as imposturas, veiculadas pela indústria e pelo comércio cultural (BOSI, 1992, p.341).

Porém, a proximidade entre o sistema educacional e os valores constituintes da cultura popular só se realizarão se mediados por seus educadores e educadoras, que abertos ao

saber de experiência feito ressignifiquem para a linguagem “erudita” os processos educativos inerentes às práticas sociais diversas do *estar-no-mundo* humano, neste processo, procurando manter os referentes manifestados pelos sujeitos que contribuíram para essa aproximação, íntegros em seus sentidos originais.

Referências:

AGNELLI, Selma Ap.Cury. **A implementação da atividade turística em Brotas – SP: euforia e declínio**. Araraquara, 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara, Uniara.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: _____. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345.

BOSI, Alfredo. Entrevista a Sandra Lencioni. **Revista de Cultura e Extensão**, v. 1, n. 0, [s.p.], 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/prc/revista/entrevista.html>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Qualidade de vida, vida de qualidade e qualidade da vida. In: _____. **A canção das sete cores: educando para a paz**. São Paulo: Contexto, 2005.

DUSSEL, Enrique. Para uma filosofia da cultura, civilização, núcleo de valores, ethos e estilo de vida. In: _____. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997. p.65-94.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: _____. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa no Novo Autor, 2008. p.54-109.

GRIGOLIN, Giuliano. **Relações entre as estratégias de apropriação do território pelo complexo agroindustrial e pelo ecoturismo em Brotas - SP**. Florianópolis, 2004. 110 f. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e cultura: algumas aproximações. In: _____. (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007. p.9-30.

MARINHO, Alcyane. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Movimento**, v.14, n.02, p.181-106, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/issue/view/510>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

MARINHO, Alcyane. Lazer, meio ambiente e turismo: reflexões sobre a busca pela aventura. **Licere**, v.10, n.01, p.1-20, 2007. Disponível em: <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV10N01_a1.pdf>. Acesso em 17 ago. 2009.

MARTINS, Joel. **Não somos chronos, somos kairós**. São Paulo: PUC, 1991. 18 p. Palestra proferida por ocasião do evento o envelhecer na PUC em 23 de abr. 1991.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Ap. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 5. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2006.

MELO, Victor Andrade. Arte e lazer: desafios para romper o abismo. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007. p.63-87.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A ciência e a experiência da expressão. In: _____. **A prosa do mundo**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p.29-69.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A dúvida de Cézanne. In: _____. **O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. p.121-142.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: Molina Neto, Vicente; Triviños, Augusto N. S. (org). **A pesquisa qualitativa a educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p.61-93.

OLIVEIRA JUNIOR, Arnaldo de Freitas. **Valoração econômica da função ambiental de suporte relacionada às atividades de turismo**, Brotas, SP. 2003. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas). Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 23ªed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3ª ed. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIMENTA, Amanda Negrão. **Desenvolvimento turístico e configuração urbana**: estudo de caso da cidade de Brotas. Campinas, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

SOUZA, Paulo César Antonini de; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Aventura em jogo: processos educativos envolvidos na prática do mergulho no Rio Jacaré Pepira de Brotas. In: Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: O Lazer em uma perspectiva latino-americana, 3, 2007, São Carlos. **Anais...** São Carlos, SPQMH-DEFMH/UFSCar, 2007, p.298-317.

IDOSO, ATIVIDADE FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Thaís Aversan (PPGEs/UFSCar)
Mey de Abreu van Munster (DEFMH/UFSCar)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as implicações da prática regular de atividade física no processo de envelhecimento e na qualidade de vida da população idosa. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica com as palavras-chave: idoso; envelhecimento; qualidade de vida; exercício; atividade física. O avanço da idade vem acompanhado de diversas alterações, tanto físicas quanto psicossociais que interferem diretamente em diversas variáveis da qualidade de vida do idoso. A prática regular de atividade física, de acordo com o encontrado na literatura, está se mostrando como um meio eficaz na prevenção e tratamento das alterações e doenças que ocorrem durante esse processo, sendo importante tanto para os aspectos físicos quanto para os aspectos psicossociais do envelhecimento.

Palavras-chave: Idoso, Qualidade de Vida, Exercício.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vêm ocorrendo um alto crescimento da população idosa mundial. Segundo projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa população passará de 204 milhões, referência para a década de 1950, para 1.900 milhões em 2050 (BRASIL, 2002).

Nos países desenvolvidos, o aumento da população idosa teve início ao final do século XIX, já nos países em desenvolvimento, inclusive no Brasil, esse crescimento começou a ocorrer a partir da segunda metade do século XX.

No Brasil, o aumento da população de idosos, somado a queda acentuada da taxa de fecundidade, está provocando um envelhecimento da população brasileira. Esta alteração da conformação etária de um país é denominada de envelhecimento populacional e se refere à mudança na estrutura etária de uma população, gerando um aumento do peso relativo de pessoas acima de determinada faixa de idade, no caso do Brasil e dos demais países em desenvolvimento, acima de 60 anos (CARVALHO e GARCIA, 2003).

Esse processo traz a tona novas preocupações, como o número de anos vividos a mais com e sem saúde e os problemas vivenciados pelos idosos, pois estes fatores interferem de forma direta nos serviços de saúde (CAMARGOS, PERPÉTUO e MACHADO, 2005).

Dessa forma, observa-se a importância social e científica de se investigar como se dá e quais os fatores que interferem no processo de envelhecimento, assim como as

alternativas para que essa fase seja vivida sem incapacidades que interfiram de forma significativa na qualidade de vida dessa parcela da população.

OBJETIVO

O presente estudo teve como objetivo analisar as implicações da prática regular de atividade física no processo de envelhecimento e na qualidade de vida da população idosa.

Para tanto, o presente trabalho apresenta-se como uma revisão bibliográfica, visando estabelecer o que vem sendo divulgado na literatura a respeito do processo de envelhecimento e a influência da prática de atividade física para a qualidade de vida do idoso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Marconi e Lakatos (1990), a pesquisa bibliográfica abrange a bibliografia publicada em relação ao tema de estudo, permitindo que o pesquisador tenha contato direto com o que já foi escrito. De acordo com Manzo, citado pelas autoras, este tipo de pesquisa fornece subsídios para definição, resolução, não apenas de problemas já conhecidos, como também a exploração de novas idéias (MARCONI e LAKATOS, 1990).

De acordo com as autoras a pesquisa bibliográfica passa pelas seguintes etapas: identificação: na qual há o primeiro contato com o assunto, através de catálogos, índices, resumos e bibliografia; localização das fichas bibliográficas; compilação: que se trata da reunião sistemática das referências e; fichamento: registro das principais informações de cada obra selecionada.

Para a elaboração do presente trabalho realizou-se uma pesquisa em publicações tais como: livros, artigos científicos, dissertações, teses, etc. O critério de seleção dos textos foi a presença das seguintes palavras-chave: Idoso; Envelhecimento; Qualidade de Vida; Exercício; Atividade Física.

1.CARACTERÍSTICAS DO ENVELHECIMENTO

O aumento da expectativa de vida, provocado pelos avanços tecnológicos e científicos, juntamente com a diminuição das taxas de mortalidade e de fecundidade, vem gerando um prolongamento da expectativa de vida, contribuindo para o crescimento da

população idosa em nível mundial (PASCHOAL, SALLES e FRANCO, 2006; PASCHOAL, 2002).

A maneira mais simples de determinar o envelhecimento, segundo Spirduso (2005), é a partir da idade cronológica do indivíduo. A definição da idade na qual a pessoa é considerada idosa ou não varia, encontrando-se muitas diferenças na literatura gerontológica. Spirduso (2005) classifica os idosos em três fases: 65-74 anos, idosos jovens; 75-84 anos, idosos; 85-99, idosos-idosos; 100+, idosos muito idosos.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) apresenta outra classificação para determinar se o indivíduo é idoso ou não. Segundo a OMS, são consideradas idosas, nos países em desenvolvimento, as pessoas com 60 anos ou mais, já nos países desenvolvidos, o indivíduo é considerado idoso a partir dos 65 anos (CAMARGOS, 2005). No Brasil, de acordo com a Lei 8.842, assim como a OMS, é considerada idosa a pessoa com 60 anos ou mais (BRASIL, 1994). Neste estudo será adotada a classificação da Organização Mundial de Saúde, pois, sendo o Brasil considerado um país em desenvolvimento, esta definição mostra-se mais adequada quando comparada com a definição de Spirduso (2005).

Embora a determinação do envelhecimento segundo a idade cronológica seja a mais usual, essa tem significado apenas legal ou social, não sendo o melhor critério para determinar em qual estágio do processo de envelhecimento se encontra o indivíduo, pois as fases cronológicas do ser humano nem sempre correspondem ao processo de envelhecimento natural.

Ainda, segundo Okuma (2004), o processo de envelhecimento não deve ser encarado apenas em seu aspecto biológico, pois este também acarreta modificações sociais e psicológicas. De acordo com a autora, há uma dependência mútua entre esses três fatores.

Dessa forma, podemos perceber que, além da idade cronológica, há outros fatores que também são importantes para determinar o processo de envelhecimento. São eles: 1. Envelhecimento biológico; 2. Fatores psicossociais do envelhecimento. Esses dois aspectos são determinantes no processo de envelhecimento de cada indivíduo, sendo assim, é possível afirmar que pessoas com a mesma idade cronológica podem possuir diferentes idades biológicas, pois o processo de envelhecimento ocorre de forma e em níveis diferenciados em cada indivíduo (HAYFLICK, 1997; PAPALÉO NETO, 2002).

1.1. ENVELHECIMENTO BIOLÓGICO

Para discussão sobre o que é envelhecimento e suas consequências em nível biológico, faz-se importante esclarecer os conceitos de senescência e de senilidade. O

primeiro conceito diz respeito as mudanças ocorridas em níveis orgânicos, morfológicos e funcionais, decorrentes do processo de envelhecimento. O segundo é referente as mudanças causadas pelas afecções, como as doenças crônico-degenerativas, que acometem as pessoas idosas. (PAPALÉO NETO, 2002; CARVALHO FILHO, PAPALÉO NETO e SALLES, 2006). Em alguns momentos, torna-se difícil definir se as mudanças ocorridas com um determinado indivíduo são decorrentes da senescência ou de senilidade, pois, tanto o primeiro quanto o segundo, provocam déficits ou danos no funcionamento ideal do organismo (HAYFLICK, 1997).

Dessa forma, o envelhecimento biológico pode ser entendido como um processo dinâmico e progressivo, caracterizado por alterações morfológicas, funcionais e bioquímicas, provocando perdas estruturais e diminuindo a capacidade de adaptação do indivíduo (SHEPHARD, 2003). A intensidade e a velocidade que essas alterações ocorrem dependem de características como herança genética, fatores ambientais, culturais, sociais e ocupacionais ao qual o indivíduo está exposto durante a sua vida (CHAIMOWICS, 1997).

Com relação a esses componentes físicos, apresentaremos as principais mudanças decorrentes do processo de envelhecimento, nas seguintes áreas: nível antropométrico; sistema muscular; sistema cardiovascular; sistema respiratório; sistema osteoarticular e; sistema neurosensorial.

1.2.1 Nível Antropométrico

As principais mudanças que ocorrem em nível antropométrico são a diminuição da estatura e o aumento do peso corporal. Os homens atingem seu pico de altura entre os 25 e os 29 anos, já nas mulheres, esse pico de altura ocorre entre os 16 e os 29 anos, a partir dessa fase, começa a ocorrer uma diminuição gradativa na altura de ambos, devido a perda de elasticidade dos discos vertebrais. Os discos vertebrais correspondem de 20% a 30% do comprimento total da coluna. Durante o dia, devido a ação da gravidade, os discos vertebrais vão sendo comprimidos, entretanto, na manhã seguinte, já voltaram ao seu tamanho normal, contudo, com o passar dos anos, vão perdendo essa característica elástica, provocando uma diminuição na altura do indivíduo (SPIRDUSO, 2005). Esse processo tem início por volta dos 45 anos e se estabiliza por volta dos 75 anos de idade, sendo que a perda média da estatura é de 1 cm a cada década (MATSUDO, MATSUDO E BARROS NETO, 2000; CARVALHO FILHO, PAPALÉO NETO e SALLES, 2006).

O peso corporal também sofre alterações com o passar do tempo. Observa-se, em ambos os sexos, um padrão de aumento de peso que dura até, aproximadamente, os 40 anos de idade, a partir desse ponto é possível notar uma gradual diminuição do peso, que se acelera rapidamente entre os 70 e os 80 anos de idade (SPIRDUSO, 2002).

Estas alterações fazem com que também haja mudanças no índice de massa corporal (IMC) do indivíduo idoso. De acordo com Spirduso (2002), os homens apresentam seu IMC mais alto por volta dos 45 anos de idade, enquanto as mulheres atingem seu pico de IMC entre os 60 e os 70 anos. Segundo o autor, mulheres alcançam seu pico de IMC, em média, de 15 a 25 anos mais tarde que os homens devido ao fato de os homens apresentarem uma perda significativa de massa muscular. As mulheres, embora também apresentem essa perda de massa muscular, continuam acumulando gordura, o que explica essa diferença.

A estabilização do IMC e sua progressiva diminuição após as idades citadas para homens e mulheres ocorre devido as mudanças na composição corporal (total de massa gorda e massa magra do corpo) dos indivíduos. A massa gorda continua a aumentar com a idade enquanto a massa magra apresenta uma diminuição gradativa. O IMC também é um indicativo de morbi-mortalidade por doenças cardiovasculares e diabetes, quanto maior o IMC do indivíduo maior são as chances de desenvolver essas doenças. Spirduso (2005), apresenta dados que relacionam índices mais elevados de mortalidade por cardiopatias em indivíduos com IMCs mais altos, entretanto, o autor também mostra a existência de uma maior prevalência de mortalidade por doenças como pneumonia e gripe em indivíduos com IMCs menores, concluindo, dessa forma que a gordura excessiva é o fator de risco crítico entre os idosos com altos IMCs, enquanto, em IMCs muito baixos, o fator de risco crítico pode ser uma deficiência da massa muscular.

1.2.2 Sistema Muscular

Observa-se, com o passar dos anos, uma diminuição da força muscular dos indivíduos. Esse fato ocorre devido a diminuição da massa livre de gordura ou massa magra. Homens perdem massa magra a um índice de 0,34kg/ano, enquanto nas mulheres essa redução é de 0,22 kg/ano, estimando-se que a diminuição da massa magra seja 1,5 vezes maior nos homens (SPIRDUSO, 2005).

Adultos idosos sedentários saudáveis apresentam, em média, uma diminuição de 3 kg de massa magra por década. Em pessoas com mais de 70 anos, por exemplo, a média dos valores de gordura corporal é de, 39% do peso corporal para mulheres,

e de 21% para os homens. Essa diminuição da massa magra é causada pelas perdas na massa óssea, na água corporal e, principalmente, no músculo esquelético (cerca de 40%) (PAPALÉO NETO, 2002; SPIRDUSO, 2005; CARVALHO FILHO, PAPALÉO NETO e SALLES, 2006).

Tem-se observado que a massa muscular sofre uma diminuição em torno de 30% a 40% em indivíduos com 80 anos, quando comparados com indivíduos de 30 anos. Embora essa perda seja progressiva, não se comporta de maneira linear em função do tempo. A perda da massa muscular é decorrente da diminuição do número de fibras musculares, da diminuição do tamanho dessas fibras e de modificações em suas inervações (CARVALHO FILHO, PAPALÉO NETO e SALLES, 2006).

A diminuição do tecido muscular, somada a diminuição da densidade óssea, são os principais fatores responsáveis pela redução da força muscular com o passar dos anos. Ao comparar idosos de 80 anos com pessoas de 30, observou-se que há uma perda da força muscular de membros inferiores de cerca de 40% e de membros superiores de cerca de 30%, sendo o músculo do diafragma o mais resistente à essas modificações provocadas pelo processo de envelhecimento. O declínio da força muscular começa a ocorrer entre a 3ª e a 4ª década de vida, progredindo lentamente até, aproximadamente os 60 anos de idade, quando há uma aceleração desse processo, causada pela maior intensidade de perda de fibras musculares, principalmente nos homens (MATSUDO, MATSUDO e BARROS NETO, 2000; CARVALHO FILHO, PAPALÉO NETO e SALLES, 2006).

As principais causas da perda de massa muscular são a diminuição nos níveis de hormônio do crescimento e diminuição do nível de atividade física. Fatores nutricionais, de estilo de vida, hormonais, endócrinos e neurológicos também estão diretamente ligados com a diminuição da força com o avançar da idade.

1.2.3 Sistema osteoarticular

Os ossos são formados por dois tipos de tecido: o osso compacto e o osso esponjoso. Durante toda a vida os ossos vão sendo remodelados, ou seja, o osso é reabsorvido e substituído por osso novo. Durante a fase adulta, a reabsorção e formação óssea ocorrem na mesma velocidade, entretanto, a partir dos 30 anos, o nível de reabsorção óssea é maior do que o de formação, fazendo com que haja perda de massa óssea. Homens e mulheres atingem o pico de massa óssea entre os 30 e 40 anos de idade, sendo que homens apresentam cerca de 20 a 30% a mais de massa óssea do que as mulheres. Após essa fase, começa a ocorrer a

perda progressiva da massa óssea, sendo que essa tem início mais cedo e em maior grau no osso esponjoso. Essa diminuição é em média de 0,3% em homens e 1% em mulheres (SPIRDUSO, 2005; PAPALÉO NETTO, CARVALHO FILHO e SALLES, 2006).

A perda de massa óssea em idosos pode ser decorrente de três fatores: mudanças hormonais (concentração de estrógeno, testosterona e hormônio do crescimento), dieta inadequada (baixa ingestão de cálcio e vitamina D) e sedentarismo. A diminuição da prática de atividade física influencia o desenvolvimento e manutenção do osso (HAYFLICK, 1997; SPIRDUSO, 2005).

Com o envelhecimento, ocorre redução do conteúdo de água dos tendões e ligamentos, assim como degeneração das cartilagens articulares, reduzindo sua resistência elástica (PAPALÉO NETTO, CARVALHO FILHO e SALLES, 2006).

As alterações no sistema osteoarticular, decorrentes do processo de envelhecimento, tornam os ossos mais fracos e diminuem consideravelmente a flexibilidade articular, aumentando o risco de quedas e fraturas em indivíduos idosos.

1.2.4 Sistema neurosensorial

A partir da idade adulta, observa-se uma diminuição significativa do peso do cérebro. Essa redução é, em média, de 5% aos 70 anos e de 20% aos 90 anos, em relação ao peso do cérebro aos 20 anos (PAPALÉO NETTO, CARVALHO FILHO e SALLES, 2006). De acordo com Brody, citado pelos mesmos autores, após a faixa etária dos 25 aos 30 anos, ocorre uma perda diária de 50.000 a 100.000 neurônios, sendo esta perda maior no córtex e menor no tronco cerebral. Embora os neurônios perdidos não sejam substituídos por novos, o cérebro apresenta uma capacidade de adaptação, na qual os neurônios restantes criam novas conexões e conseguem, até certo ponto, restaurar ou compensar os circuitos reduzidos ou rompidos com a morte de um neurônio vizinho. Essa capacidade de adaptação cerebral é chamada de plasticidade cerebral (HAYFLICK, 1997).

Além da diminuição no número de neurônios, observa-se também uma redução da liberação de neurotransmissores, responsáveis pela passagem do estímulo de um neurônio a outro, e a diminuição da sensibilidade dos barorreceptores e dos quimiorreceptores, suscetíveis as variações das pressões parciais de oxigênio (PO₂) e de gás carbônico (PCO₂) e do pH, como também diminuição da sensibilidade tátil e de variações de temperatura devido a redução dos receptores cutâneos ou exteroceptores (PAPALÉO NETTO e BORGONOV, 2002).

Os sentidos da visão e audição também sofrem alterações com o avançar da idade, acarretando, muitas vezes, conseqüências sociais desfavoráveis (HAYFLICK, 1997).

1.2.5 Sistema Cardiovascular

Com o avançar da idade, observa-se um aumento da prevalência de doenças cardíacas, tornando particularmente difícil estabelecer se as alterações que ocorrem no sistema cardiovascular são decorrentes da senescência ou senilidade. Dessa forma, ao estudar os efeitos do envelhecimento nesse sistema, não é possível precisar com exatidão se esses efeitos são resultado do envelhecimento em si ou das morbidades a ele relacionadas (CARDOSO e col., 2006; DÉCOURT, PILEGGI e ASSIS, 2006).

O coração do idoso apresenta diversas alterações anatomofisiológicas resultantes do processo de envelhecimento. De acordo com Carvalho Filho (2002), ocorre um aumento do colágeno no pericárdio e no endocárdio. No miocárdio, observa-se um aumento do acúmulo de gordura, degeneração das fibras musculares por atrofia, leve hipertrofia das fibras remanescentes e aumento dos sistemas colágeno e elástico. Essas alterações vêm acompanhadas de modificações bioquímicas, como a redução do ATP disponível, queda da atividade da enzima ATPase e da capacidade de oxidação e mobilização do cálcio. Nas artérias, ocorre a diminuição do componente elástico, provocando uma maior rigidez na parede dessas, levando, conseqüentemente, a um aumento da pressão arterial sistólica de cerca de 10 a 40mmHg. A resposta cardiovascular aos estímulos do sistema nervoso simpático e parassimpático também fica diminuída. Segundo o autor, as mudanças citadas acima, geram alterações como: diminuição do débito cardíaco (DC), da pressão arterial (PA), da frequência cardíaca máxima em exercício (FCM), do $VO_{2máx}$, entre outras.

Embora haja uma manutenção da FC em repouso, o mesmo não ocorre com a FCM durante o esforço, que tende a diminuir. O volume de ejeção também apresenta uma diminuição de 30% dos 25 aos 85 anos de idade. Em idosos, não há um aumento da fração de ejeção (FE) durante o esforço, ocorre apenas um aumento moderado ou até mesmo diminuição da FE. Em virtude dessas alterações, ocorre uma diminuição do $VO_{2máx}$ com o avançar da idade. Em estudo realizado por Macedo e col. (1987), citado por Matsudo, Matsudo e Barros Neto (2000), com 90 mulheres na faixa etária dos 30 aos 59 anos, encontrou-se valores inferiores de $VO_{2máx}$ para a faixa etária dos 40 aos 49 anos e dos 50 aos 59 anos, sendo essa diminuição, em l/min^{-1} , de 12,9% e de 14,1% respectivamente, quando comparadas com valores encontrados aos 20 anos. Segundo Matsudo, Matsudo e Barros Neto

(2000), o estudo da diminuição do $VO_{2\text{máx}}$ em decorrência da idade é um fator importante a ser analisado, considerando-se que as demandas fisiológicas exigem um valor mínimo de 15 ml/kg-1.min-1 para manter as demandas fisiológicas necessárias de uma vida funcionalmente independente.

Segundo Papaléo Netto (2002), embora haja diversas modificações no sistema cardiovascular dos indivíduos com o passar dos anos, estas são suficientes em condições basais, considerando a ausência de doenças relacionadas, na manutenção da função orgânica, contudo, não apresentam a mesma eficácia quando há a exigência de sobrecargas, como esforço excessivo, estres, etc.

Deve-se considerar, para a determinação das causas das alterações ocorridas no sistema cardiovascular, o estilo de vida de cada indivíduo, como o nível de atividade física, presença ou não de tabagismo, presença de doenças cardiovasculares, etc.

1.2.6 Sistema respiratório

O sistema respiratório é formado pelos pulmões e por estruturas auxiliares responsáveis por transportar o ar para dentro e para fora dos pulmões. Com a idade todas essas estruturas sofrem modificações. Embora essas alterações tenham início a partir dos 50 anos de idade, tornam-se mais evidentes a partir da oitava década de vida (BRITTO e col., 2005).

Durante o processo de envelhecimento ocorrem alterações nos mecanismos reguladores da respiração, diminuindo a resposta ventilatória às variações das PO_2 e PCO_2 no sangue, tornando o idoso mais propenso a alterações respiratórias quando faz uso de drogas depressoras do sistema nervoso central (PAPALÉO NETTO, 2002).

Em relação à caixa torácica, ocorre um enrijecimento dessa, devido à diminuição da densidade óssea, ao achatamento das vértebras e a calcificação das cartilagens. Essas alterações fazem com que a musculatura abdominal e diafragmática passe a ter uma importância maior na ventilação pulmonar. Contudo, a exceção do músculo diafragma, quem mantém praticamente a mesma massa em indivíduos jovens e em idosos, a musculatura abdominal, como os demais músculos do corpo, também sofre redução da sua força de contração com o envelhecimento. Assim, em pessoas idosas, o enrijecimento da caixa torácica e a musculatura enfraquecida, fazem com que haja uma redução da capacidade de expansão da caixa torácica (CARVALHO FILHO e LEME, 2006).

Os pulmões idosos apresentam redução de seu volume e peso de aproximadamente 20% dos 30 aos 80 anos de idade. As modificações do sistema colágeno e elástico também influenciam na complacência pulmonar, provocando uma redução da mesma. Outras alterações presentes no sistema respiratório com o envelhecimento são: aumento do espaço morto fisiológico; diminuição do volume corrente, do volume de reserva expiratória e inspiratória; diminuição das capacidades inspiratória, expiratória e vital; aumento do volume residual; aumento da capacidade residual funcional e; aumento do índice de hiperinsuflação pulmonar.

Essas alterações do sistema respiratório resultam em uma redução da reserva fisiológica respiratória, contudo, assim como no sistema cardiovascular, essas alterações tornam-se evidentes apenas em situações de esforço ou na presença de patologias associadas, somadas as alterações causadas pelo processo de envelhecimento (CARVALHO FILHO e LEME, 2006).

1.2. FATORES PSICOSSOCIAIS DO ENVELHECIMENTO

O processo de envelhecimento humano possui dimensões que ultrapassam o ciclo biológico, pois acarreta também consequências sociais e psicológicas. O avançar da idade vem acompanhado de significativas perdas, como o aparecimento de doenças crônico-degenerativas, a morte de amigos e familiares próximos, dificuldades financeiras, isolamento social, etc (OKUMA, 2004).

Segundo Battini, Maciel e Finato (2006), fatores como negação da velhice e isolamento social levam a um sentimento negativo em relação a essa fase da vida. Diversos fatores colaboram com esse sentimento, tais como o isolamento social, renda e percepção de saúde, levando há uma grande incidência de depressão em idosos (CHAIMOWICZ, 1997; STELA, 2002; LEÃO e BRANDÃO, 2005). De acordo com Bromley, citado por Okuma (2004), a depressão é uma resposta anormal do idoso às diversas perdas e estresses associados ao envelhecimento.

A forma como essas perdas e novas situações são enfrentadas depende de diversas variáveis presentes na vida do idoso, tais como seu relacionamento com a família, valores e interesses assimilados ao longo de sua vida, diminuição da atividade física, empobrecimento da saúde, restrição de oportunidades e desengajamento das principais atividades socioeconômicas (GATTO, 2002; OKUMA, 2004). Segundo Gatto (2002), as perdas decorrentes do envelhecimento são sentidas em maior ou menor intensidade, podendo ocasionar, caso o idoso não se sinta apto a enfrentar essas situações, a instalação de uma crise

emocional mais séria. Para a autora, os fatores associados a essa crise são as condições de saúde, a percepção do idoso sobre essas condições e as modificações orgânicas do corpo que não são relacionadas a doenças, como o cabelo branco, as rugas, etc.

O envelhecimento não deve ser visto apenas como um período de perdas e modificações negativas, isso ocorre porque, atualmente, este é, muitas vezes, entendido como uma contraposição a juventude, ou seja, enquanto o indivíduo jovem representa qualidades como força, beleza, atividade, potência e produtividade, o indivíduo idoso é visto como possuidor de características contrárias (MERCADANTE, 2002; NERI e JORGE, 2006).

Segundo Luz e Amatuzzi (2008), essa visão é consequência da crença da sociedade de que as perdas ocorrem apenas na velhice e ganhos são restritos as fases iniciais de desenvolvimento. De acordo com Okuma (2004) “considerar enfaticamente os aspectos negativos, dando relevância somente às perdas, é olhar com parcialidade para o processo de envelhecimento” (OKUMA, 2004, p.15). Sendo assim, faz-se necessário estabelecer padrões que contribuam para a mudança dessa visão. Dessa forma, segundo a autora, surge o modelo da “velhice normal” ou “bem sucedida”.

De acordo com Neri, citada por Okuma (2004), envelhecimento bem sucedido pode ser entendido como a condição individual e grupal de bem estar físico e social, preservando a capacidade para o desenvolvimento e respeitando os limites de cada pessoa. Ainda, de acordo com Joia, Ruiz e Donalisio (2007), envelhecimento bem sucedido está relacionado com o nível de satisfação que o indivíduo tem com a vida.

Embora alguns indivíduos, ao chegar na velhice, passem por uma fase de desligamento de suas obrigações e de seus papéis sociais e profissionais, há idosos que aproveitam essa fase para aderir à um estilo de vida mais ativo, praticando mais atividades física e de lazer. Para esses indivíduos, o envelhecimento não se mostra como uma época de privações e sentimentos negativos (OLIVEIRA e col, 2006).

Com relação ao que é necessário para um envelhecimento bem sucedido, Battini, Maciel e Finato (2006) enumeram cinco variáveis que consideram necessárias para o que os autores chamam de uma boa adaptação a velhice. 1. autonomia - está diretamente ligada a auto-confiança e é referente a habilidade do indivíduo de pensar e agir de acordo com o seu ponto de vista, tomando suas próprias decisões; 2. redes de apoio - dizem respeito ao convívio social. É necessário que o idoso se sinta parte integrante de um grupo social. 3. Auto-aceitação – é referente as atitudes positivas em relação a si, a sua história de vida, aceitação de características positivas e negativas, assim como da condição de idoso; 4. propósitos de vida - dizem respeito ao estabelecimento de novas metas e objetivos de vida; 5.

crença religiosa – é importante devido ao fato de a morte de pais, amigos, etc, remeterem a própria morte, dessa forma, a retomada ou manutenção da prática religiosa passa a ser sentida como indispensável (BATTINI, MACIEL e FINATO, 2006).

Em estudo realizado por Joia, Ruiz e Donaliso (2007), com 365 idosos do município de Botucatu, e por Luz e Matuzzi (2008), com 3 idosos de um município do interior de São Paulo, os autores encontraram que os idosos referiam a boa saúde, ao convívio familiar, a realização de atividades de grande esforço, o não sentimento de solidão e a busca por novas atividades e aprendizado, a crença religiosa e a manutenção da capacidade para o trabalho, como os principais fatores responsáveis por sua felicidade. Esses trabalhos corroboram com os cinco fatores apresentados por Battini, Maciel e Finato (2006), citados anteriormente.

Embora os estudos demonstrem dados animadores em relação ao envelhecimento, vale ressaltar que é necessário criar condições para que a maioria da população idosa possa vivenciar as situações citadas como importantes para um envelhecimento bem sucedido, pois muitos idosos ainda passam por conjunturas que não propiciam esse mesmo grau de satisfação.

2.ENVELHECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA

Neste item, pretendemos relacionar a influência da qualidade de vida, que é construída ao longo dos anos, no processo de envelhecimento. E por outro lado, como o próprio envelhecimento pode influenciar na qualidade de vida do indivíduo.

Nesse sentido, é necessário traçar uma definição sobre qualidade de vida, sobretudo no contexto do envelhecimento. Trata-se de um tema bastante pertinente para a época, tendo em vista que dentro da Organização Mundial de Saúde há um grupo específico que trata deste tema.

De acordo com Fleck e col (2000), o Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde define qualidade de vida como o entendimento que uma pessoa tem de sua posição na vida, considerando seu contexto cultural e os valores da sociedade em que está inserida, assim como a relação destes fatores com seus objetivos, padrões e preocupações.

Segundo Conte e Lopes (2005), o grau de satisfação com a vida está relacionado a diversos aspectos e é influenciado pelos hábitos de vida, pelo nível de atividade física, dieta, comportamento preventivo, percepção de bem-estar, condições físicas e

ambientais, renda, percepção de saúde, relacionamento familiar, amizades e aspectos religiosos.

Ainda há, na literatura, uma grande discussão sobre qual a melhor definição do termo qualidade de vida, entretanto, é consensual que a qualidade de vida engloba pelo menos três dimensões: física, emocional e social (TEIXEIRA-SALMELA e col, 2005).

De acordo com Spilker, citado por Canepelle (2007), a avaliação da qualidade de vida de um indivíduo pode ser feita através de 3 domínios: funcionamento físico, funcionamento psicológico, e funcionamento social. O primeiro refere-se a (in)capacidade percebida pelo indivíduo em relação as variáveis físicas; o segundo é referente a fatores como ansiedade, depressão, medo, auto-aceitação, entre outros; e o último tem relação com os contatos sociais e a maneira como o indivíduo vivencia seus papéis sociais, sejam eles de pai, mãe, marido, esposa, entre outros (CANEPPELLE, 2007). Segundo Neri, citada por Viana (2006), esses critérios também são importantes para a determinação da qualidade de vida durante a velhice e a relação entre eles tem proporção direta com o bem-estar percebido, ou seja, a qualidade de vida do idoso será um reflexo do seu grau de satisfação com a vida (VIANA, 2006).

Neste estudo, não serão abordados todos os aspectos que corroboram com o entendimento da qualidade de vida. Será apresentado de forma mais aprofundada apenas o funcionamento físico.

Dentro do domínio físico da qualidade de vida está a capacidade funcional. Esta pode ser entendida como a aptidão do indivíduo em níveis emocionais, mentais e físicos. O primeiro diz respeito as características psicológicas, o segundo a capacidade intelectual e de raciocínio do indivíduo e o terceiro está relacionado ao funcionamento sensorial e motor do organismo (BATISTA, 2003).

A velhice vem acompanhada de alterações biológicas comuns do processo de envelhecimento, entretanto, este não é o principal fator responsável pelo desenvolvimento de doenças e dependência entre os idosos, mas sim a atrofia por desuso provocada pelo sedentarismo, que leva a uma diminuição da capacidade física dos indivíduos, podendo levar a incapacidade funcional (OKUMA, 2004; SHEPHARD, 2003; TEIXEIRA e col, 2007).

A incapacidade funcional provoca redução do grau de independência do idoso na realização das atividades de vida diária (AVD), que são as tarefas que uma pessoa precisa realizar para cuidar de si e das atividades instrumentais de vida diária (AIVD), atividades que o indivíduo precisa realizar para administrar o ambiente em que vive, causando comprometimentos que dificultam a permanência da sua independência (COSTA,

NAKATANI e BACHION, 2006). Segundo Canepelle (2007) o envelhecimento ativo é importante para a melhora da percepção de qualidade de vida da população idosa, dessa forma, a diminuição da capacidade funcional tem relação direta com a baixa qualidade de vida de indivíduos idosos. Em seu estudo, a autora postula que a capacidade de realizar AVDs e AIVDs está diretamente associada a todos os domínios da qualidade de vida.

Em estudo realizado por Fleck, Chachamovich e Trentini (2003) com grupo de idosos e seus cuidadores e em trabalho realizado por Pascoal, Santos e Broek (2006), com 52 idosos residentes no interior de São Paulo, ambos autores encontraram que os participantes consideram como variáveis importantes para avaliar a qualidade de vida aspectos como, saúde, suporte social e prática de atividade física.

Pereira e col (2006) pesquisaram qual o grau de influência dos domínios físico, psicológico, social e ambiental, na qualidade de vida global de 211 idosos do município de Teixeira, Minas Gerais. Dentre os resultados obtidos, os autores encontraram que o domínio que mais contribuiu para a qualidade de vida global, foi o domínio físico.

Dessa forma, é possível observar a grande relevância dada a capacidade funcional, para a manutenção da qualidade de vida.

3.ENVELHECIMENTO E ATIVIDADE FÍSICA

Sabe-se que a prática frequente de atividade física traz diversos benefícios, sendo alguns deles a melhora do condicionamento físico, ganho de força, diminuição da perda de massa óssea, redução da incapacidade funcional, melhoras na auto-estima, no humor e prevenção/tratamento de doenças crônicas (BENEDETTI e col, 2008; MORAES e col, 2007; HARGREAVES, 2006; ALVES e col, 2004).

Segundo Okuma (2004), a prática de atividade física para a população idosa é um fator importante para retardar e diminuir tanto os efeitos psicológicos quanto os efeitos biológicos do envelhecimento. De acordo com a autora, os efeitos decorrentes da atividade física, como aumento da flexibilidade, da força muscular, entre outros, que auxiliam na melhora da realização de AVDs e AIVDs, fazem com que haja um ganho na auto-estima, diminuição do risco de depressão e aumento da interação social, gerando melhora também nos fatores psicológicos do envelhecimento.

Entretanto, mesmo com os comprovados efeitos salubres da atividade física sobre o processo de envelhecimento, os níveis de sedentarismo entre a população idosa costuma ser elevados. O sedentarismo é considerado como um problema de saúde pública,

principalmente nos grandes centros urbanos, e um fator de risco para o desenvolvimento de diversas doenças crônico-degenerativas, principalmente as cardiovasculares (FORTI e DIAMENT, 2006; REICHERT, 2006; FLORINDO e col, 2001)

A prática de atividade física regular auxilia na manutenção e no aumento da aptidão física da população idosa, assim como interfere de forma positiva no processo de envelhecimento biológico, o que é um fator importante para o prolongamento do período de vida independente (HAYFLICK, 1997; SHEPHARD, 2003)

Em estudo realizado com o objetivo de averiguar o efeito da prática de hidroginástica na aptidão física de um grupo de idosas, Alves e col. (2004) observaram melhora significativa da aptidão física do grupo treinado em relação ao grupo controle.

Corazza e col (2003), investigaram os efeitos agudos do exercício aeróbio sobre a pressão arterial de 14 mulheres adultas de meia idade e idosas jovens normotensas e hipertensas limítrofes. O trabalho encontrou diferenças significativas na redução dos valores da pressão arterial sistólica e da pressão arterial diastólica após o exercício aeróbio agudo, demonstrando ser eficaz para o controle e manutenção da pressão arterial e por conseqüência, para o sistema cardiovascular.

Resultados semelhantes foram encontrados por Krasue e col. (2008). Os autores relacionaram o nível de atividade física com o nível de aptidão cardiorrespiratória (ACR) de 960 idosas, com idade superior a 60 anos. Em seu estudo, os autores encontram que a ACR diminui com a idade, entretanto, essa diminuição é significativamente menor nas mulheres com níveis mais elevados de atividade física. Em estudo similar, no qual procuraram avaliar a evolução das variáveis neuromotoras da aptidão física e da capacidade funcional de mulheres fisicamente ativas, entre 50 e 79 anos, Matsudo e col. (2003) observaram que a prática freqüente de atividade física foi eficaz para a prevenção e promoção da saúde, pois houve manutenção nas variáveis de aptidão física e capacidade funcional, fatores importantes para a conservação do nível de independência e qualidade de vida durante o processo de envelhecimento.

Mattos e Farinatti (2007), em estudo realizado com 16 mulheres na faixa etária dos 68 aos 82 anos, submetidas a treinamento de exercícios aeróbios de baixa intensidade e volume, verificaram melhoras na autonomia e na aptidão físico-funcional dessas mulheres.

Em relação à prática de alongamento, Cristopoliski e col. (2008), estudaram os efeitos de exercícios de flexibilidade dos músculos extensores e flexores do quadril sobre a marcha de mulheres idosas logo após a sessão de treinamento, observando que, após os exercícios de alongamento, as idosas apresentaram mudanças significativas no padrão de

marcha, diminuindo o risco de quedas e apresentando um padrão mais similar a de adultos jovens, do que antes dos alongamentos.

Além de auxiliar a retardar os efeitos decorrentes do processo de envelhecimento biológico, estudos demonstram que a atividade física é um fator importante no que diz respeito aos efeitos psicossociais do envelhecimento.

Oliveira (2005) avaliou os efeitos do exercício físico no tratamento da depressão maior em idosos, quando comparado com a terapêutica medicamentosa tradicional. A autora avaliou três grupos de idosos, sendo que o grupo 1 realizou tratamento medicamentoso para a depressão, o grupo 2 passou por protocolo de exercícios e tratamento medicamentoso e o grupo 3 participou apenas do protocolo de exercícios. Os resultados obtidos demonstraram que, embora tenha ocorrido melhora nos níveis de depressão de todos os grupos, o grupo 3 foi o que apresentou índices melhores em todas as variáveis analisadas. A autora concluiu em seu trabalho que a prática regular de atividade física foi eficiente no tratamento da depressão em idosos e na melhora da qualidade de vida, apresentando-se com uma boa opção terapêutica.

Benedetti e col. (2008) em estudo no qual analisaram o estado de saúde mental relacionado com os níveis de atividade física de 875 idosos de Florianópolis, encontraram uma relação inversa e estatisticamente significativa entre o nível de atividade física total (trabalho, tarefas domésticas, transporte e lazer), principalmente das atividades físicas de lazer, com as ocorrências de demência e depressão.

Em revisão de literatura realizada por Moraes e col. (2007), na qual os autores investigaram os efeitos do exercício físico na prevenção e no tratamento da depressão, encontrou-se uma relação inversa entre nível de atividade física e sintomas depressivos em idosos.

Podemos observar, através dos estudos apresentados, que indivíduos fisicamente ativos têm menores riscos de desenvolver doenças crônico-degenerativas e um declínio menos acentuado das capacidades funcionais. Embora, além da prática de atividade física, fatores econômicos, culturais, herança genética, hábitos nutricionais, sócias, etc. interfiram no processo de envelhecimento, é consenso que a prática regular de atividade física, independente da época em que é iniciada, exerce influências positivas sobre os efeitos biológicos e psicossociais do envelhecimento, atuando para a prevenção e preservação da capacidade funcional e, por conseqüência, da qualidade de vida de indivíduos idosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento da população mundial de idosos torna cada vez mais relevante, tanto científica quanto socialmente, a criação de programas e estudos que contribuam para um envelhecimento saudável e bem sucedido.

O processo de envelhecimento traz consigo diversas alterações, tanto físicas quanto psicossociais. Essas alterações podem causar uma diminuição da capacidade funcional do idoso e influenciar diretamente sua qualidade de vida. A qualidade de vida é um fator subjetivo, que depende da percepção do indivíduo de como está a sua vida em um determinado momento, levando em consideração três aspectos: físico, social e psicológico. Esses fatores determinam qual a percepção de bem-estar do idoso, influenciando diretamente em sua qualidade de vida.

Observou-se que, nesse segmento da população, os fatores que mais influenciam na percepção de bem-estar são a saúde, a prática de atividade física e o convívio social e familiar.

Dessa forma, através dos estudos apresentados, concluiu-se que a prática regular de atividade física proporciona melhoras nos diversos aspectos do envelhecimento, tanto físicos quanto psicossociais, sendo a atividade física eficaz na promoção da saúde, na autonomia e, por consequência, na manutenção da qualidade de vida da população idosa.

REFERÊNCIAS

ALFIERI, R. G. Reabilitação Cardiorrespiratória. In: PAPALÉO NETO, M. **Gerontologia: A velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo: Atheneu, 2002. 524 p.

ALVES, R. V.; e col. Aptidão física relacionada à saúde de idosos: influência da hidroginástica. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v.10, n.1, p.31-37, jan-fev/2004.

BATINI, E.; MACIEL, E. M.; FINATO, M. S. S. Identificação de variáveis que afetam o envelhecimento: análise comportamental de um caso clínico. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.23, n.4, p.455-462, out-dez/2006.

BATISTA, D. B. D. A. **Idosos no município de São Paulo: expectativa de vida ativa e perfis multidimensionais de incapacidade a partir da SABE**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE.

RIO DE JANEIRO (Município) Departamento de População e Indicadores sociais.
Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/25072002pidoso.shtml>>.
Acesso em 01 de nov. 2008.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Texto para discussão nº 681: Como vai o idoso brasileiro?

BENEDETTI, T. R. B. e col. Atividade física e estado de saúde mental de idosos. **Revista de Saúde Pública**, v. 42, n., p.302-307, 2008.

BRITTO, R. R. e col. Comaparação do padrão respiratório entre adultos e idosos saudáveis. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v.9, n.3, p.281-287, 2005.

CAMARGOS, M. C. S.; PERPÉTUO, I. H. O.; MACHADO, C. J. Expectativa de vida com incapacidade funcional em idosos em São Paulo, Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica**, Washington, v17, n.4-5, p.379-386, mai-jun/2005.

CANEPPELLE, M. C. G. L. **Capacidade funcional e qualidade de vida de indivíduos idosos de Porto Alegre**. 2007. 190f. Tese (Doutorado em Epidemiologia) – Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARDOSO, J. A. e col. Morfometria do miocárdio humano em indivíduos senis. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 86, n.5, p. 374-377, mai/2006.

CARVALHO, J. A. M.; GARCIA, R. A. O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico. **Caderno de Saúde Pública**, v.19. n. 3, p. 725-733, mai-jun/2003.

CARVALHO FILHO, E. T. Fisiologia do envelhecimento. In: PAPALÉO NETO, M. **Gerontologia: A velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo: Atheneu, 2002. 524 p.

CARVALHO FILHO, E. T.; LEME, L. E. G. Envelhecimento do sistema respiratório. In: CARVALHO FILHO, E. T.; PAPALÉO NETO, M. **Gerontologia: fundamentos, clínica e terapêutica**. São Paulo: Atheneu, 2006. 788 p.

CHAIMOWICZ, F. A saúde dos idosos brasileiros às vésperas do século XXI: problemas, projeções e alternativas. **Revista de Saúde Pública**, v.31. n.2, p.184-200, 1997.

CONTE, E. M. T.; LOPES, A. S. Qualidade de vida e atividade física em mulheres idosas. **Revista Brasileira de Ciências do Desenvolvimento Humano**, Passo Fundo, p.65-75, jan./jun. 2005.

CORAZZA, Danila Icassatti et al. Hipotensão pós-exercício: comparação do efeito agudo do exercício aeróbio em mulheres normotensas e hipertensas limítrofes, da terceira idade adulta. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v.8, n. 2, p. 28-34, 2003.

COSTA, E. C.; NAKATANI, A. Y. K.; BACHION, M. M. Capacidades de idosos da comunidade para desenvolver atividades de vida diária e atividades instrumentais de vida diária. **Acta Paulista Enfermagem**, São Paulo, v.19, n.1, p.43-48, 2006.

COUTRIM, R. M. da E. Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre estudos de sociologia do envelhecimento. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.unati.uerj.br/tse/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232006000300006&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 09 set 2008.

DÉCOURT, L. V.; PILEGGI, F.; ASSIS, R. V. C. Aspectos estruturais do coração: inferências clínicas. In: CARVALHO FILHO, E. T.; PAPALÉO NETO, M. **Gerontologia: fundamentos, clínica e terapêutica**. São Paulo: Atheneu, 2006. 788 p.

FLECK, M. P. A. e col. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida "WHOQOL bref". **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.34, n.2, p.178-183, jan. 2000.

FLECK, M. P. A.; CHACHAMOVICH, E.; TRENTINI, C. M. Projeto WHOQOL-OLD: método e resultados de grupos focais no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v.37, n.6, p.793-799, 2003.

FLORINDO, A. A. e col. Fatores associados à prática de exercícios em homens voluntários adultos e idosos residentes na Grande São Paulo, Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v.4, n.2, p.105-113, 2001.

FORTI, N.; DIAMENT, J. Fatores de risco cardiovascular. In: CARVALHO FILHO, E. T.; PAPALÉO NETO, M. **Gerontologia: fundamentos, clínica e terapêutica**. São Paulo: Atheneu, 2006. 788 p.

GATTO, I. B. Aspectos psicológicos do envelhecimento. In: PAPALÉO NETTO, M. **Gerontologia: A velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo: Atheneu, 2002. 524 p.

HARGREAVES, L. H. H. Envelhecimento saudável e com qualidade de vida. In:_____. **Geriatria**. Brasília: Brasília, 2006, 619 p.

HAYFLICK, L. **Como e porque envelhecemos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 365 p.

JOIA, L. C.; RUIZ, T.; DONALISIO, M. R. Condições associadas ao grau de satisfação com a vida entre a população de idosos. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, n. 1, p.131-138, 2007.

KRASUE, M. P. e col. Influência do nível de atividade física sobre a aptidão cardiorespiratória em mulheres idosas. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v.13, n.2, p.97-102, mar-abr/2007.

LEBRÃO, M. L.; LAURENTI, R. Saúde, bem-estar e envelhecimento: o estudo SABE no município de São Paulo. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v.8, n.2, p.127-141, 2005.

LUZ, M. M. C.; AMATUZZI, M. M. Vivências de felicidade de pessoas idosas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.25, n.2, p. 303-307, abr-jun/2008.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. In:_____. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1990. p.56-123.

MATTOS, M.; FARINATTI, P. Influência do treinamento aeróbio com intensidade e volume reduzidos na autonomia e aptidão físico-funcional de mulheres idosas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.7, n.1, p.100-108, jan/2007.

MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. **Fundamentos de fisiologia do exercício**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p.667.

MATSUDO, S. M. e col. Evolução do perfil neuromotor e capacidade funcional de mulheres fisicamente ativas de acordo com a idade cronológica. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, vol.9, n.6, p.365-376, nov-dez/2003.

MATSUDO, S. M.; MATSUDO, V. K. R.; BARROS NETO, T. L. Impacto do envelhecimento nas variáveis antropométricas, neuromotoras e metabólicas da aptidão física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.8, n.4, p.21-32, set/2000.

MERCADANTE, E. Aspectos antropológicos do envelhecimento. In: PAPALÉO NETTO, M. **Gerontologia: A velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo: Atheneu, 2002. 524 p.

MORAES e Col. O exercício físico no tratamento da depressão em idosos: revisão sistemática. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v.29, n1, p.70-79, 2007.

NERI, A. L.; JORGE, M. D. Atitudes e conhecimentos em relação à velhice em estudantes de graduação em educação e em saúde: subsídios ao planejamento curricular. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.23, n.2, p.127-137, abr-jun/2006.

OLIVEIRA, A. N. B. **Estudo comparativo dos efeitos da atividade física com os da terapêutica medicamentosa em idosos com depressão maior**. 2005. 102f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - Área de Concentração em Patologia, São Paulo, 2005.

OKUMA, S. S. O idoso e a atividade física. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2004, 208 p.

PAPALÉO NETO, M.; CAVARLHO FILHO, E. T.; SALLES, R. F. N. Fisiologia do envelhecimento. In: CARVALHO FILHO, E. T.; PAPALÉO NETO, M. **Gerontologia: fundamentos, clínica e terapêutica**. São Paulo: Atheneu, 2006. 788 p.

PASCHOAL, S. M. P. Epidemiologia do envelhecimento. In: PAPALÉO NETTO, M. **Gerontologia: A velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo: Atheneu, 2002. 524 p.

PASCHOAL, S. M. P.; SALLES, R. F. N.; FRANCO, R. P. Epidemiologia do envelhecimento. In: CARVALHO FILHO, E. T.; PAPALÉO NETO, M. **Gerontologia: fundamentos, clínica e terapêutica**. São Paulo: Atheneu, 2006. 788 p.

PEIXOTO, Sérgio Viana et al. Custo das internações hospitalares entre idosos brasileiros no âmbito Sistema Único de Saúde. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**: revista do sistema único de saúde do Brasil, v.13, n.4, p.239-246, out/dez 2004.

RAHAL, M. A.; SGUIZZATO, G. T. Exercício físico. In: In: CARVALHO FILHO, E. T.; PAPALÉO NETO, M. **Gerontologia**: fundamentos, clínica e terapêutica. São Paulo: Atheneu, 2006. 788 p.

REICHERT, C. L. **Associação entre fatores metabólicos, antropométricos e clínicos e atividade física em idosos**. 2006. 62f. Tese (Doutorado em Medicina) – Área de Concentração em Geriatria, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.

SHEPARD, R. J. Envelhecimento, atividade física e saúde. São Paulo: Phorte, 2003, 496 p.

SPIRDUSO, W. W. **Dimensões físicas do envelhecimento**. 1 ed. Barueri: Manole, 2005. 482 p.

STELLA, Florindo; GOBBI, Sebastião; CORAZZA, Danilla Icassatti; COSTA, José Luis Riani. Depressão no idoso: Diagnóstico, tratamento e benefícios da atividade física. **Revista Motriz**, v.8, n. 3, p.91-98, set/dez 2002.

TEIXEIRA, D. C. e col. Efeitos de um programa de exercícios físicos para idosas sobre variáveis neuromotoras, antropométricas e medo de cair. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.21, n.2, p.107-120, abr./jun.2007.

TEIXEIRA-SALMELA, L. F. e col. Treinamento físico e destreinamento em hemiplégicos crônicos: impacto na qualidade de vida. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.9, n.3, p.347-353, 2005.

VIANA, H. B. **Influência da atividade física sobre a avaliação subjetiva da qualidade de vida de pessoas idosas**. 2003. 109f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ZAWADSKI, Adriana Baratela Ribeiro; VAGETTI, Gislane Cristina. Motivos que levam idosas a frequentarem as salas de musculação. **Movimento e Percepção**, v.7, n.10, p. 45-60 jan-jun/2007.

O MST E A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA: O LAZER EM FOCO

Robson Amaral da Silva (SEE/SP e PPGE/UFSCar)

Luiz Gonçalves Junior (DEFMH e PPGE/UFSCar)

RESUMO

Esse estudo teve por objetivo compreender o sentido atribuído ao lazer por indivíduos integrantes do MST que vivenciam essa prática social em áreas de reforma agrária na região de Ribeirão Preto. Os acontecimentos ocorridos durante a convivência com trabalhadores/as do MST foram anotados em diários de campo, e posteriormente houve a construção de três categorias temáticas: A) *Significados do lazer*; B) *Manifestações de lazer vivenciadas* e C) *Tempo dedicado ao lazer*. Pudemos apreender que as atividades de lazer e convivência social são fundamentais para criar uma mística em torno das futuras conquistas e facilitar a disposição para a *luta cotidiana dos/as militantes*, sem perder as características festiva, celebrativa e libertadora.

Palavras-chave: lazer, lutas sociais, MST.

Introdução

Há lutas populares que são organizadas, são sindicais, são partidárias ou regionais. Há outras, também. Há lutas cotidianas, lutas diárias de buscar pela água, lutas que têm sua forma de ensinar e aprender a sobrevivência. E aí se coloca o *desafio* de como *minha inteligência de intelectual* se molha nessa luta. Como é que eu vou fazer meu trabalho intelectual engravidado dessa tradição de conhecimento?

(FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p.27)

A temática central do *IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana* intitulado “As lutas no contexto da Motricidade Humana” nos leva a refletir sobre as possibilidades que temos de abordar o tema, pelo menos a partir de duas perspectivas, quando a palavra *lutas* está presente no título do evento.

A primeira delas seria entender as *lutas* no sentido de ser um dos conteúdos da cultura corporal de movimento a ser desenvolvido por educadores/as em sua práxis pedagógica, e que se manifesta em diferentes contextos como: academias, clubes, escolas, estações comunitárias, dentre outros espaços.

A outra possibilidade, na qual vamos nos ater nos limites desse texto é compreender *lutas* na acepção que expressa as diversas formas de resistências sócio-políticas dos seres humanos no contexto do mundo. Sendo assim, para que possamos estabelecer as reflexões necessárias que encaminharão para a segunda perspectiva apontada, lançaremos mão de outros dois elementos articuladores, quais sejam, o lazer e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O objetivo desse estudo é compreender o sentido atribuído ao lazer por indivíduos integrantes do MST que vivenciam essa prática social em áreas de reforma agrária na região de Ribeirão Preto.

É salutar nesse início de texto deixar claro que o nosso posicionamento adotado se refere a visões de mundo muito particulares, e estão alinhadas com a perspectiva dos/as socialmente marginalizados/as¹. Ao realizar tal empreitada, assumimos o compromisso (não somente nosso) de estudar, cultivar, produzir e dialogar o conhecimento nessa perspectiva, como uma das formas imprescindíveis de nos humanizarmos. Sabedores de que os/as “pobres, (...) são capazes de produzir conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade” (VALLA, 1996, p.178) é que nos arriscamos na tarefa de produzir conhecimentos que contestem a atual ordem social vigente na busca de se forjar espaços de contra-hegemonia.

O MST E A LUTA PELA TERRA

Consideramos a terra como um bem social e, portanto, como algo a que toda a humanidade deveria ter acesso de forma igual para que se construam suas condições materiais e imateriais de existência. Entretanto, esse acesso e distribuição têm se dado histórica e socialmente de forma desigual, fruto de uma grande concentração de terras sob a posse de pequenos grupos.

Quando buscamos a compreensão das raízes históricas dessa estrutura fundiária extremamente concentrada, “(...) verificamos que desde os primórdios da colonização essa distribuição foi desigual” (OLIVEIRA, 1997, p.28). Tal conjuntura se pauta em um projeto de sociedade que desde o princípio privilegiou os interesses de uma minoria em detrimento aos anseios de uma expressiva maioria.

Segundo Ianni (1995), o problema agrário na América Latina constituiu-se basicamente das questões nacionais como um dos aspectos relevantes dessa, assim como a sua constituição se mostra como uma longa história de luta pela terra. Sendo assim, “Trabalhadores rurais das mais diversas categorias lutavam e continuam a lutar pela posse e uso da terra. Na maioria dos países o problema agrário está na base de alguns dilemas tais

¹ A nossa escolha pela perspectiva dos marginalizados se inspira muito no pensamento de Löwy (1978) que pondera ser o proletariado uma “(...) classe universal cujo interesse coincide com o da grande maioria e cuja finalidade é a abolição de toda dominação de classe” (p.34).

como: as articulações das regiões com a nação; as desigualdades sociais; culturais e outras (...)” (p.55).

É nesse cenário de lutas históricas contra as condições de opressão que se insere o MST, movimento social do campo. Criado formalmente em 1984, durante o I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado na cidade de Cascavel, no estado do Paraná (CALDART, 2001). O papel desse movimento social vai além das questões agrárias, sendo também um dos principais focos de resistência e luta contra o projeto neoliberal que vem se implantando no Brasil (CALDART, 2001; FERNANDES, 2001).

Ao utilizar a estratégia da ocupação de terras como o principal meio de luta para suas reivindicações (MST, 2007; FERNANDES, 2001), o MST tem adotado um posicionamento confrontacional ao poder dos grandes proprietários de terra. Assim, busca interferir nos pactos de poder historicamente cristalizados entre as elites e o Estado.

UM POUCO SOBRE A PRÁTICA SOCIAL LAZER

A lógica do capital, e de suas extensões mantenedoras e reprodutoras, tais como a propriedade privada e o lucro, apesar de atravessar todas as relações sociais, não deve impedir a práxis humana da transformação. Pensando com Ianni (1998), ainda que sob os auspícios das “(...) condições instituídas pela propriedade privada burguesa, pela propriedade capitalizada, mesmo sob tais condições, o homem pode modificar, transformar, revolucionar as suas condições de trabalho e vida” (p.50).

Nesse sentido, a luta por condições mais dignas de (sobre)vivência passa pela necessidade de compreendermos o lazer, com suas peculiaridades, inserido em uma realidade permeada por relações diretas de enriquecimento mútuo, contradições e/ou oposições a outros fenômenos sociais, que não permitem conceber o lazer como panacéia.

Esse olhar dialético no entendimento das relações estabelecidas entre lazer e sociedade possibilita o *des-velamento* de injustiças sócio-históricas que mantêm o atual *status quo*. O lazer, então, reflete os embates no seio de uma sociedade marcada por relações de classe, gênero, étnico-raciais e de interesses antagônicos, e nos ilumina no sentido de perceber que o mesmo não está imune ao que ocorre em outras instâncias da vida social.

A mudança desse cenário opressor e desumanizador, regido pela lógica da exploração de trabalhadores/as rurais e urbanos/as pelo capital, não pode ser determinada

única e exclusivamente pela base econômica². O lazer, longe de ser um fenômeno livre e idealizado “(...) é uma experiência cultural (...) fruto de expressão ativa de relações sociais e das lutas que se estabelecem no cotidiano das camadas populares” (MELO, 2003, p.55).

Quero esclarecer aqui, assim como Melo (2003), que “a compreensão da existência de resistências no âmbito da cultura não deve significar negligenciar as formas clássicas de organização política” (p.52), mas que não devemos nos aprisionar a essas hierarquizações de aspectos conjunturais para estabelecer e desenvolver nossa práxis transformadora.

Compreendido dessa forma, o lazer passa a figurar como possibilidade de atuarmos enquanto protagonistas da história, construtores/as da realidade terminantemente inacabada, uma vez que:

(...) a realidade pode ser mudada de forma revolucionária só porque e na medida em que nós a produzimos, uma vez que sabemos que ela é produzida por nós (...) É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura que permitirá a práxis revolucionária (TAFFAREL, 2006, p.102).

É diante desse desafio de compreender o lazer a partir dessa perspectiva que privilegiamos o estudo dessa prática social no interior de um movimento social de luta pela terra.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Ao pesquisarmos uma determinada prática social temos a possibilidade de conviver com as pessoas, grupos e/ou comunidades com os/as quais estamos em contato buscando “(...) um envolvimento pessoal, observando, perguntando e conversando” (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p.15). A nosso ver esse convívio deve se transformar em uma experiência, no sentido proposto por Larrosa Bondía (2002), significante e significativa para os/as envolvidos/as.

Os acontecimentos ocorridos durante as interações com trabalhadores/as do MST em quatro áreas de reforma agrária da região de Ribeirão Preto na vivência da prática social lazer foram anotados em Diários de Campo, que segundo Falkembach (1987), consiste

² Este tipo de relação pode ser chamado de economicismo, corrente interna ao marxismo que recebera diversas críticas por acreditar, em demasia, na determinação da vida social pela base econômica, independente da ideologia, da consciência de classe e da ação política, enquanto manifestação da atuação dos seres humanos (BOTTOMORE, 1988).

em um instrumento para registro de anotações, comentários e reflexões de fatos concretos, fenômenos sociais e relações verificadas.

Foram confeccionados treze Diários de Campo e atribuídos números romanos em seqüência, sendo as unidades de significado identificadas e sublinhadas em cada um deles através de números arábicos entre parênteses sempre em concordância com os objetivos estabelecidos para o estudo. Dessa forma, após a extração de um trecho do Diário de Campo, temos entre parênteses o número romano indicando a qual Diário de Campo estamos nos referindo; em seguida o número arábico, separado por hífen, da unidade de significado extraída do referido Diário. Após a identificação das unidades de significado houve a formação, por convergências, de três categorias temáticas relacionadas a prática social lazer. O trabalho com categorias é apontado por Gomes (1994) como uma possibilidade metodológica para análise de dados em pesquisas de caráter qualitativo.

Os nomes encontrados nos fragmentos dos Diários de Campo são fictícios, e foram adotados para preservar a identidade dos/as companheiros/as colaboradores/as do estudo.

CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

A) Significados do lazer

O processo de transformação social almejado pelo MST passa também pela mudança nos significados das diversas práticas sociais, dentre elas, o lazer, vivenciadas pelos/as trabalhadores/as rurais Sem Terra. A organização de algumas manifestações culturais nas áreas estudadas se realiza sob a perspectiva das mesmas se constituírem em mais um instrumento de luta para a transformação das atuais estruturas sociais opressoras, conforme podemos perceber a partir dos trechos que seguem extraídos dos Diários de Campo:

(...) “V Encontro Nacional de Violeiros e Violeiras” que terá como temática central, “Aos mestres e mestras do saber popular”, a ser realizado nos dias 23 e 24 de maio desse ano. A realização deste evento ficará a cargo do MST e da Associação Nacional dos Violeiros do Brasil (ANVB). Essa atividade fará parte da jornada de lutas do Movimento e do calendário nacional comemorativo aos 25 anos do MST (VI-13).

Anton reforçou o convite para a festa no Mário Lago que seria realizada na semana seguinte. Dois dias de confraternização entre os/as assentados/as, e que tinha como objetivo fortalecer os vínculos da comunidade, e dar ainda mais força para as futuras lutas que deveriam empreender (XI-7).

O objetivo central a ser atingido com a realização do torneio seria aproximar as áreas, o acampamento Alexandra Kollontai com os assentamentos Mário Lago e Sepé Tiarajú. O Centro de Formação também teria sua equipe para a disputa do

torneio, assim como as equipes universitárias que atuam colaborativamente com o MST. Seria um espaço propício para a aproximação dos/as militantes dessas áreas (IX-5).

O mais importante era conseguir aproximar os/as militantes das áreas do MST como uma forma de fortalecer a luta (XI-2).

A realização de manifestações culturais de lazer está atrelada ao universo simbólico do MST. A preocupação em aliar as manifestações culturais de lazer aos símbolos que dão existência ao Movimento se faz presente:

O espaço da quadra estava decorado, pois na semana anterior havia sido realizada uma festa naquele local. Fitas de papel crepom ornamentavam a parte superior da quadra e havia cartazes da jornada de lutas das mulheres e dos 25 anos de existência do MST (V-12).

A música ao fundo continuava a tocar, só que agora eram músicas de um CD do MST (VII-16).

Apesar da chuva, alguns militantes e universitários/as pegaram um pandeiro, chocalho, timba e (...) começamos a cantar e tocar algumas músicas do MST. Todos/as estavam muito alegres e fazíamos uma pequena festa no barracão (VIII-10).

Músicas, bandeiras, símbolos do MST deveriam compor o cenário do campo do Sepé Tiarajú durante os jogos (XI-2).

A preocupação com essas interfaces entre simbologia e manifestações no campo do lazer, não se restringe somente aos/as integrantes do MST. Os/As universitários/as que atuam junto a esse movimento social também buscam aliar esses aspectos em ações realizadas por seus grupos, conforme descrição do cenário construído por um coletivo universitário em uma atividade na UFSCar:

Cerca de oito mesas de plástico, com quatro cadeiras em cada uma delas, foram forradas com plástico e embaixo deste forro, poesias de Bertold Brecht escritas em papel pardo, nos propondo reflexões de cunho político-social (I-2) (...) Logo, percebi em cima da porta do espaço onde eram vendidas cervejas uma bandeira do MST pregada na parede com fita crepe (I-3) (...) A preocupação em aliar essa manifestação de lazer com elementos simbólicos do MST, através das poesias selecionadas, da bandeira do Movimento, bem como as músicas tocadas pela dupla de violeiros, demonstra algo a mais nessa relação entre o grupo e o MST (I-5).

A vivência do lazer deve estar vinculada a programas e propostas de formação política que são fundamentais na continuidade do processo de luta pela terra. No campeonato de futebol que seria organizado por integrantes do MST e universitários/as, a possibilidade de atrelar as reflexões de cunho político à vivência dessa modalidade esportiva, no âmbito do lazer, foi cogitada durante as reuniões para organização do evento. Sendo assim, “A

possibilidade de atrelar a prática do futebol com uma formação política era um ponto que deveríamos amadurecer a ideia, mas teria sentido investir nessa interface” (XI-2).

A necessidade de um espaço para convivência das famílias é um indicativo da relevância da prática social lazer na dinamicidade de uma área de reforma agrária. Isso vai ao encontro de um entendimento mais amplo de assentamento rural, e foi uma situação ocorrida no assentamento Sepé Tiarajú, e relatada no Diário de Campo VI:

Na socialização das conjunturas, o assentamento Sepé Tiarajú também foi citado, e encontra-se com problemas de organicidade. A produção do assentamento está fluindo, entretanto, o Movimento percebe a necessidade de construção de um espaço coletivo para a convivência das famílias (9).

Além disso, há a disposição de pessoas que pensam em desenvolver ações de lazer no assentamento do qual fazem parte. Elizabeth, uma educanda do curso de Agroecologia, é um exemplo disso, e se preocupa com a sociabilidade dos/as trabalhadores/as no assentamento Mário Lago, pretendendo contribuir com a comunidade através do seu trabalho de conclusão de curso:

O TCC dela seria com a temática do lazer e futebol na sociabilidade do assentamento, o qual eu havia sido indicado para orientá-la. Além disso, ela gostava muito de futebol e seria uma boa oportunidade para que a sua participação na organização do torneio servisse de estímulo para o desenvolvimento de ações no assentamento (XI-6).

Ainda no que se refere aos significados atribuídos ao lazer, temos o entendimento dessa prática social em estreita relação com a cultura. Em alguns momentos da pesquisa, o binômio lazer-cultura foi expresso em manifestações chamadas de “Noite Cultural”, quando “Universitários/as e militantes queriam organizar uma ‘Noite Cultural’, uma confraternização com música e bebida para recepcionar os/as educandos/as” (V-20), ou através da compreensão anunciada em diálogos com um companheiro e uma companheira, como podemos observar a seguir, a partir de trechos extraídos de dois Diários de Campo:

Barba disse que esta discussão de *lazer e cultura* é fundamental para o MST e que na atual conjuntura do movimento na cidade de Ribeirão Preto seria interessante, principalmente envolvendo a juventude que se encontra desmobilizada (II-1, grifos nossos).

(...) trabalhando com a questão do *lazer* em áreas de reforma agrária.
- “*Sobre cultura, essas coisas?*” (XIII-10, grifos nossos).

B) Manifestações de lazer vivenciadas

Uma das manifestações culturais de lazer recorrentes que pudemos desvelar ao longo da trajetória da pesquisa foram os diálogos entre os diversos atores nos variados espaços em que se encontravam:

Ao chegar no espaço da cozinha, paramos para conversar com as companheiras que lá estavam, e com José. Olga contava histórias da militância no MST (XII-7).

Paramos em um bar dentro do assentamento. Lá estavam dois companheiros tomando pinga e cerveja, e conversando sobre a ocupação (VII-19).

A outra irmã que havia me cumprimentado logo que chegamos, estava conversando com um rapaz que estava de bicicleta no lote em frente ao barraco onde ela morava (X-11) (...) Naquela situação saímos rindo, mas havia sido somente uma brincadeira com a irmã do Pablo que estava “paquerando” em frente ao seu lote (X-12).

Apesar da tensão de estar na guarda de um acampamento, esse espaço também se torna um momento para que os/as que ali estão possam conversar e contar piadas:

Uma fogueira aquecia aqueles/as que estavam ali, e alguns/mas estavam até enrolados/as em cobertas para se aquecerem do frio. Ficamos conversando ao redor de uma fogueira e contando piadas (VII-30).

Os diálogos permeavam os momentos do café da manhã, almoço e jantar, além de seus respectivos preparativos como podemos observar nos seguintes trechos destacados:

Fui me servir e sentei em uma mesa com os/as universitários e alguns jovens do curso de Agroecologia. Posteriormente, Olga (MST) e Rosa chegaram e sentaram-se conosco. Olga começou a contar como havia sido a ação das mulheres na Usina Cosan. O relato acontecia de maneira entusiasmada e Rosa ouvia atentamente. Os mínimos detalhes eram expostos, e em pouco tempo, enquanto jantávamos (V-16).

Eles sentavam em pequenos grupos para tomar café e conversar um pouco, acredito que por afinidades construídas ao longo das outras etapas (VI-1).

Diálogos sobre a Marcha Estadual, a situação do acampamento, a personalidade de algumas lideranças do MST, e da importância de se tirar um calendário para a realização de mais formações, permearam os preparativos do almoço (XIII-9).

As conversas serviam a diversos propósitos, dentre eles o estreitamento dos vínculos entre jovens educandos/as do curso de Agroecologia, militantes e/ou universitários/as:

O espaço servia de convivência para os/as estudantes/as, que sentavam em pequenos grupos e começavam a dialogar sobre diversos assuntos (VI-11).

Para nós, universitários/as, servia também como um momento de aproximação com os/as educandos/as do curso, e de diálogo entre nós e os/as militantes do Movimento (VI-12).

Mesmo sabendo disso fiquei conversando com dois companheiros e contando piadas. Rimos bastante, e naquele momento não estava com sono (VII-28).

Os diálogos estabelecidos nos tempos e espaços apontados perpassam diversos assuntos, tais como: relatos de experiências produtivas em um assentamento, organização de uma experiência de lazer (campeonato de futebol), estado de saúde de um companheiro, lembranças da juventude, dentre outros. Os seguintes trechos retirados dos Diários de Campo tornam-se elucidativos no que se refere à temática das conversas:

(...) enquanto estávamos comendo, começamos a conversar sobre o torneio de futebol que pretendíamos organizar (IX-4).

(...) ao passar pelo corredor do quarto de hóspedes, alguns/mas companheiros/as conversavam sobre a produção agroecológica em um assentamento. Pelo que conheço dos/as companheiros/as, acredito que estavam dialogando a respeito das experiências produtivas em Itapeva (X-3).

Conversávamos sobre o companheiro que estava internado no hospital, e o quanto as pessoas gostavam dele (X-6).

Mas a medida que o tempo passou, fomos comendo e conversando. Hélder contou uma história, muito engraçada por sinal, de quando ele era mais adolescente e havia feito uma viagem à Araxá (MG) (X-14).

Quando o assunto é futebol essas conversas servem de estímulo para podermos zombar, sempre com muito respeito, dos companheiros que torcem por um time diferente do nosso, como podemos observar nos seguintes trechos:

José, Anton e eu gostamos muito de futebol, e foi inevitável não tocar no assunto para conversarmos um pouco. Como se não bastasse, começamos a gozar da cara de José (palmeirense), uma vez que o Corinthians até aquele momento já havia conquistado dois títulos (Campeonato Paulista e Copa do Brasil), enquanto o Palmeiras brigava para disputar a Taça Libertadores da América. Sempre que conversamos sobre futebol as brincadeiras são feitas com muito respeito um pelo outro (IX-2).

Quando José chegou cumprimentei-o, e pedi que fizesse uma “resenha” da rodada daquele fim de semana do Campeonato Brasileiro. Ele me falou os resultados, e um dos companheiros, que também estava no espaço da Ciranda, disse:

- “São Paulo ganhou!”.

José lhe respondeu, em ironicamente:

- “Até que enfim”.

O companheiro imitando José, por não ter gostado da ironia com seu time respondeu:

- “Até que enfim!”.

Participando da troca de gozações entre os dois, falei para companheiro são-paulino que o time dele, até bem pouco tempo atrás, não tinha um bom desempenho no campeonato, e que agora parecia esta engrenando (XIV-2).

Não eram raros os momentos em que os diálogos se desenvolviam com os sujeitos fumando um cigarro “paieiro”, algo muito peculiar no cotidiano dos trabalhadores/as

rurais Sem Terra. O seguinte trecho, retirado do Diário de Campo VII é um exemplo desse costume:

Pablo saiu para fumar um “paieiro”, e sentamos (eu e Camilo) em uma mesa redonda que fica em frente ao quarto. Começamos a conversar, e procuramos saber como estavam às coisas pelos lados do Centro de Formação (2).

Em outros momentos, as conversas ocorriam com músicas ao fundo, sempre ligadas ao cotidiano dos trabalhadores/as rurais Sem Terra. Escutavam músicas de Zé Ramalho, sertanejas, “modas” de viola, e/ou composições próprias de integrantes do MST. Os trechos a seguir, extraídos do Diário de Campo VII são esclarecedores:

Ao chegar ao acampamento estava tocando músicas de Zé Ramalho, e muitas pessoas estavam conversando sentadas em cadeiras (10) (...) Havia um rádio que tocava música sertaneja em uma das mesas, mas a sintonia não era boa (12) (...) A música ao fundo continuava a tocar, só que agora eram músicas de um CD do MST (16)

Enquanto assistem aos jogos é comum encontrar os/as militantes e/ou universitários/as fumando um paieiro e bebendo cachaça, como podemos observar no seguinte trecho do Diário de Campo VI:

Os/As interessados/as em assistir ao jogo desceram a um quarto com televisão no Centro de Formação. Chegando lá, encontramos alguns companheiros que já estavam assistindo à entrada em campo dos times. No chão estavam algumas canecas que eram utilizadas pelos companheiros para tomar cachaça. Já havia um litro aberto, e o cheiro de “paieiro” era forte, pois a maioria dos/as ali presentes gostavam de fumar esse tipo de cigarro (18).

Não raras são às vezes em que os companheiros narram a sua preferência por filmes aos quais assistem no aparelho DVD existente em um dos quartos do Centro de Formação:

Anton me trouxe um filme chamado “Venon” para assistir. Disse que era muito bom e que eu gostaria. Assisti boa parte do filme, mas estava com fome e resolvi que iria jantar (IX-19).

Anton me contou que certa vez, ele e Pablo, assistiram seis filmes seguidos no quarto (IX-20).

José pegou os filmes em sua mão, e logo colocou no aparelho de DVD aquele sobre a vida do jogador Garrincha. Paulo, Mário, José e eu assistíamos concentrados ao filme (XII-2).

Com a intenção de ampliar o acesso a essa manifestação cultural de lazer e promover a formação política com os/as acampados/as do Alexandra Kollontai são planejadas

sessões de filmes que estimulam reflexões sócio-políticas dos indivíduos. O trecho destacado do Diário de Campo VII descreve uma dessas experiências:

No espaço do “barracão” estava acontecendo uma sessão de filme. Os/As acampados/as e universitários/as assistiam a um filme alugado e trazido para o acampamento. Após terminar o DVD, houve interessantes reflexões coletivas de cunho sócio-político entre aqueles/as que se encontravam no espaço (14).

O gosto por assistir televisão também faz parte do universo das experiências de lazer dos/as integrantes do MST. Apesar das dificuldades referentes à energia elétrica que afetava alguns espaços, era comum encontrarmos os/as companheiros/as assistindo a programação televisiva dos canais abertos:

Como não havia ninguém naquelas imediações descemos para o quarto onde estamos acostumados a assistir televisão. Ao passar ao lado da biblioteca percebi que algo estava acontecendo por lá. Olhei pela janela e um grupo de pessoas estava lá dentro, parecia uma reunião. Chegando ao quarto, alguns companheiros estavam assistindo à programação de sábado à tarde (VII-1).

Fomos entrando no barraco do Pablo, e o barulho do gerador em funcionamento indicava que a energia que mantinha a luz funcionando era gerada por esse equipamento. Fui apresentado à outra irmã do companheiro, que naquele momento estava fritando mandioca. O namorado dela estava deitado assistindo televisão (X-10).

A preferência dos companheiros é pelas programações que envolvem os noticiários esportivos e/ou jogos de futebol transmitidos ao vivo:

No entanto, não deveríamos estender muito a reunião, afinal hoje era dia da decisão do Campeonato Paulista. O jogo entre Corinthians e Santos teria um bom público no acampamento e, deveria estar previsto na agenda do dia (VIII-3).

Cumprimentei-os e sentei em uma das camas que estava vazia. Estavam assistindo a um programa de esporte que passa aos domingos pela manhã (X-5).

Chegando ao quarto, Anton, José e Mário estavam atentos para acompanhar a partida pela televisão. Hélder que havia saído pela manhã do Centro de Formação, agora chegara e estava sentado para assistir o jogo. Sentei em uma cadeira que fica no corredor da secretaria do curso de Agroecologia e, fiquei esperando o início do jogo (X-8).

Acompanhamos o jogo em silêncio, e ao término da partida, nos levantamos e saímos do quarto (X-9).

Os jogos de cartas ou de tabuleiro são opções que aglutinam aqueles/as que se identificam com essas experiências de lazer. Mesmo os/as companheiros/as que não participam jogando, assistem e arriscam palpites durante as partidas como podemos observar nas seguintes asserções do Diário de Campo VII:

Um jogo de xadrez estava em cima da mesa, e Camilo convidou Pablo para jogar uma partida contra ele. Ambos distribuíram suas peças pelo tabuleiro e iniciaram a partida. A concentração tomava conta de ambos, e somente se distraíam um pouco para tragem o “paieiro” que fumavam (3) (...) A primeira partida havia terminado e o Pablo havia ganhado. Camilo pediu uma revanche, e Pablo prontamente aceitou. A partida seguiu, enquanto alguns/mas educandos/as chegavam para assistir. Pablo conseguiu vencer Camilo novamente (5).

O jogo de truco era um divertimento para os acampados, e uma das formas de passar o tempo (13).

Os companheiros que não estavam jogando participavam dando palpites e zombando daqueles que estavam jogando (26).

Os/As jovens do curso de Agroecologia permanecem no Centro de Formação durante as etapas previstas no calendário do curso. Dentro do que chamamos de Tempo-Escola, período em que as aulas das diversas disciplinas são desenvolvidas presencialmente por educadores/as e educandos/as, há a realização de vivências de lazer no espaço do Sítio do Pau D’Alho:

(...) encontramos uma quantidade de jovens que lá estavam para mais uma etapa do curso de Agroecologia. Sentados/as em roda, alguns/mas jovens estavam cantando músicas ao som de um violão, enquanto outros/as conversavam em pequenos grupos, e algumas jovens estavam deitadas na escada que levava à entrada da capela (III-3).

Essas são algumas das manifestações da prática social lazer organizadas pelos/as próprios/as educandos/as ou pela coordenação político-pedagógica durante as etapas do curso. Existe ainda, um grupo de estudantes que moram em assentamentos de Ribeirão Preto ou região, e que preferem voltar para suas casas e passar os finais de semana com suas famílias.

Particularmente no espaço do Centro de Formação, a possibilidade de contar com computadores para acessar a internet se torna uma opção de lazer interessante para os/as educandos/as (V-15), universitários/as (IX-18; X-1), e militantes (IX-7; XIV-4) que não têm a oportunidade de frequentemente estar em contato com esses equipamentos em suas comunidades.

A leitura de livros, revistas, jornais, revistas de histórias em quadrinhos e materiais de (in)formação do MST realizada por universitários (X-2; X-7) ou por militantes (V-1) foi uma das vivências no campo do lazer identificadas nesse estudo. Os materiais levados aos acampamentos e assentamentos do MST na região de Ribeirão Preto são provenientes da biblioteca do Centro de Formação.

C) Tempo dedicado ao lazer

Diferentemente da organização social e do mundo do trabalho urbano, no qual a jornada de trabalho e, os espaços de produção e de convivência social são mais claramente delimitados, para os/as trabalhadores/as do MST faz diferença morar, produzir e conviver socialmente no mesmo tempo e espaço, dada a natureza do seu trabalho e das relações sociais estabelecidas a partir dele. Dessa forma, a lógica organizativa da vida social e produtiva no contexto rural é diferente da lógica urbana. Os tempos da produção, da vida familiar e societária confundem-se. Os trechos que seguem buscam ilustrar essa imprecisão quanto à delimitação entre o tempo de trabalho e não-trabalho no cotidiano dos/as companheiros/as:

Oziel nos chamou para ir até a quadra para carregar uma mesa até a oficina. Estávamos em seis pessoas segurando e carregando a mesa, que por sinal era muito pesada. Parecia ser feita de madeira nobre, daí o seu grande peso e a necessidade de um bom número de pessoas para transportá-la. A quantidade de serviço era grande para que tudo estivesse pronto antes do início das aulas do curso de Agroecologia. Os/As militantes que ficam a maior parte do tempo no Centro de Formação aproveitam as ocasiões que têm bastante pessoas ali para realizar algumas tarefas. Algumas cadeiras que os/as educandos/as utilizariam para sentar durante as aulas estavam sujas. Oziel pediu a alguns deles que fizessem uma seleção das cadeiras que fossem úteis. Algumas seriam somente aproveitadas as madeiras, outras deveriam ser reparadas e as demais limpas, pois se encontravam em bom estado. O mutirão das cadeiras se iniciou, e estávamos em aproximadamente umas doze pessoas cuidando da separação e limpeza das cadeiras (V-11).

Deixamos os educandos finalizando a limpeza das cadeiras, e desci com Celso para um corredor que fica ao lado da oficina para retirar algumas placas e faixas que estavam dificultando a passagem pelo local (V-13). Depois de terminar esses serviços sentamos na escada que fica em frente à quadra para conversar. Alguns militantes do MST e o Camilo fumavam um cigarro “paieiro” (V-14).

Alguns/mas trabalhadores/as cuidavam de suas plantações, mas observava muitas pessoas conversando (IX-10).

No intervalo do jogo, ele desceu para dar comida aos animais (X-4).

CONSIDERAÇÕES

Ao longo da trajetória de construção desse estudo, nas áreas de reforma agrária estudadas, pudemos apreender que as atividades de lazer e convivência social são fundamentais para criar uma mística em torno das futuras conquistas e facilitar a disposição para a *luta cotidiana dos/as militantes*, sem perder as características festiva, celebrativa e libertadora.

Diante da realidade opressora enfrentada cotidianamente por homens e mulheres Sem Terra, notamos a diversidade de tempos e espaços relevantes na conquista da direção do processo histórico por parte dos grupos subalternizados. Essa marcha rumo ao processo de emancipação dos oprimidos não pode prescindir do lazer, o que significa dizer que a luta pela reforma agrária:

(...) não se limita apenas na conquista de um pedaço de terra para plantar e morar. Além de termos que criar condições para o camponês trabalhar a terra, produzir e comercializar, faz-se necessário também criar espaços para que o homem e mulher do campo tenham acesso à saúde, educação, cultura e lazer, resgatando a sua cidadania, desenvolvendo suas habilidades culturais e artísticas, vivendo com dignidade no meio rural (MST, 1999,p.2).

Dessa forma, as áreas de reforma agrária nas quais nos inserimos, geralmente vistas como lugares possíveis de satisfação de necessidades sociais básicas no que se refere à alimentação, moradia, aglutinação dos/as militantes, educação, saúde e segurança, também podem se constituir em um tempo e espaço para a vivência do lazer onde se encontram as bases para superação das dificuldades de (sobre)vivência. Ou seja, mais do que um lugar para trabalhar e produzir, os assentamentos e acampamentos representam uma possibilidade de inserção social e política, de construção de uma sociedade pautada em valores contrapostos aos do atual sistema de metabolismo social.

A prática social lazer vivenciada pelos/as trabalhadores/as rurais, no interior da *luta pela terra*, assume a dimensão educativa, pois permite aos/as companheiros/as, tanto no nível da (in)formação e da produção de conhecimentos, a conscientização de sua condição de produtores/as de cultura.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.15, n.43, p.207-224, 2001.

FALKEMBACH, Elza M. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí, v.2, n.7, p.19-24, 1987.

FERNANDES, Bernardo M. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática da educação popular. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, Romeu. A análise de dados na pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C.S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p.67-80.

IANNI, Octavio. **Dialética & capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. **O labirinto latino-americano**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.27, n.19, p.20-28, 2002.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MELO, Victor A. de. Lazer e camadas populares: reflexões baseadas na obra de Edward Palmer Thompson. In: _____. **Lazer e minorias sociais**. São Paulo: IBRASA, 2003. p.29-56.

MST. **Centro esportivo e cultural dos assentados (CECAS)**. São Paulo: MST, 1999.

_____. **Histórico**. Disponível em: <www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=1>. Acesso em: 07 junho. 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. **A agricultura camponesa**. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Maria W. de; STOTZ, Eduardo N. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: REUNIÃO DA ANPED – SOCIEDADE, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: QUAL UNIVERSIDADE?, 24., 2004, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2004. p.1-16. CD ROM.

TAFFAREL, Celi N. Z. Lazer e projeto histórico. **Impulso**. Piracicaba, v.16, n.39, p.91-106, 2006.

VALLA, Victor V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.21, n.2, p.177-191, 1996.

Danças brasileiras na Educação Física escolar: (re) conhecendo histórias e diferentes linguagens

Vivian Parreira (PPGE/UFSCar)

Cláudia Foganholi (PPGE/UFSCar e EF/Unicastelo – Descalvado)

RESUMO

Com diferentes linguagens, as danças brasileiras acrescentam aos sons e movimentos, o contexto histórico e cultural de cada região do país. Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão acerca da dança como conteúdo da Educação Física escolar, de possível contribuição no ensino da história e cultura africana e afro-descendente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, cujos referenciais foram aliados às vivências em pesquisa e prática de danças brasileiras. Assim, tendo a congada como exemplo, foi possível identificar nas diferentes dimensões do conteúdo, sugestões para a abordagem do tema na escola. Além de indicar o reconhecimento de nossa história, a proposta pretende oferecer subsídios para a implementação da lei nº 10.639/2003, na prática pedagógica em Educação Física.

Palavras-chave: educação física escolar, danças brasileiras, cultura popular

Introdução

Apontando para a Educação Física como componente curricular do ensino básico, podemos encontrar nas práticas pedagógicas uma diversidade de entendimentos acerca da cultura, tanto em relação aos conteúdos escolhidos quanto em suas diferentes abordagens. Para Daolio (1996, p.40), em uma perspectiva cultural, a Educação Física pode ser entendida como uma “área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes”.

De acordo com Galvão (2005), a cultura como um conjunto de códigos simbólicos reconhecidos por todos os indivíduos do grupo, desde o momento de sua concepção, apresenta uma diversidade de conhecimentos que são ressignificados e transformados ao longo do tempo.

Situando a dança como uma das manifestações expressivas corporais, este artigo tem como objetivo propor uma reflexão acerca das danças brasileiras como conteúdo da Educação Física na escola. Para este fim, entendemos conteúdo como

(...) seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc. cuja assimilação é considerada essencial para que se produzam desenvolvimento e socialização adequados no aluno. (COLL et al, 2000, apud DARIDO, 2005)

Método

Para elaboração deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de obter dados relevantes e amparar-se em autores relacionados ao tema. Para Gil (1991), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, constituído por livros, artigos de periódicos, entre outros. A fim de estruturar uma breve conceituação dos termos centrais tratados aqui: Educação Física Escolar, Cultura Popular e Danças Brasileiras, foram utilizadas publicações de livros, revistas científicas, monografia de graduação e tese de doutorado.

Aliada à pesquisa bibliográfica, as experiências decorrentes no Girafulô¹ - Grupo de Pesquisa e Práticas em danças brasileiras nos permitiram tomar aqui a Congada como exemplo, entre tantas outras manifestações da cultura popular, para propor uma reflexão acerca da prática e do conhecimento das danças brasileiras como possibilidade de conteúdo da Educação Física na escola.

Cultura popular e Educação Física

Esta proposta contrapõe-se a uma história de abordagem dos esportes como conteúdos hegemônicos na escola, e comumente provenientes de outros países. No Brasil, podemos frequentemente observar a atribuição de maiores valores a uma cultura externa simultaneamente ao comportamento de desvalorização e até ridicularização de uma cultura própria. No ambiente escolar, por exemplo, não é rara a prática de atividades artísticas e/ou da cultura corporal de origens européias ou estadunidenses, em detrimento de práticas de origens nacionais, ou o próprio desconhecimento destas últimas.

De acordo com Dussel (s/d, p.265), o desconhecimento e a desvalorização da cultura popular são a negação de sua própria história e tradições, e ainda cultiva a alienação daqueles que constituem uma elite minoritária, que tem acesso às instituições educacionais - o que o autor identifica como cultura ilustrada - e provavelmente, irá reproduzir os mesmos mecanismos de alienação e dominação em relação ao povo.

A cultura popular pode ser entendida como um conjunto de saberes de determinados grupos de sujeitos que vivem na sociedade contemporânea, uma sociedade em constante

¹ Grupo de pesquisa e práticas em danças brasileiras, iniciado em 2006, aberto a participação de toda a comunidade, no município de São Carlos, com encontros semanais coordenados pela Profa. Mda. Vivian Parreira

mudança. Assim, a cultura popular pode ser um processo pelo qual se mantém, criam e se renovam expressões e modos de vida que identificam determinados grupos. Muitas comunidades cultivam músicas, jogos, brincadeiras, poesias e pinturas, onde estão presentes processos de ensino e aprendizagem fundamentais para o convívio de uns com os outros dentro de grupos e comunidades (MEIRA, 2005).

Desta forma, aceitamos aqui que a importância do conceito de cultura na Educação Física² vai além de propor uma diversificação de conteúdos, mas pode favorecer um processo de educação onde, a partir da consideração do contexto histórico e social em que se inserem, os educandos e educandas se reconheçam e se percebam como sujeitos históricos, capazes de criar e desenvolver-se em suas várias dimensões, de intervir e transformar a realidade (FREIRE, 2005).

Para Meira (2005, p.105), “a dança popular, assim como outras expressões tradicionais, é uma prática de criação, de comunicação e de experiências de grupo”, o que nos remete o olhar para a concordância com os pressupostos educacionais e com os objetivos da Educação Física como componente curricular da educação básica.

As danças brasileiras apresentam-se como uma forma de valorização da cultura popular e ainda como um importante elemento para a implementação da Lei nº 10.639/2003, que prevê o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, uma vez que a cultura popular está estruturada também em manifestações de matrizes africanas.

De acordo com Silva (2009, p.44), “Os conhecimentos de raízes africanas, são inferências, idéias derivadas da experiência vivida e expressas em afirmações e proposições, em gingados de corpos que dançam, em esculturas, desenhos, pinturas, tecelagens, e outras formas de expressão”.

Nas manifestações populares que vão desde as danças que celebram a convivência na comunidade, as relações com o outro, a luta pela continuidade da tradição, até as procissões e cortejos que celebram a fé, é possível reconhecer alguns elementos que nos remetem, por exemplo, às religiões afro-brasileiras. Como exemplo de danças brasileiras tomaremos aqui a prática da congada, também chamada de congado, que pode ser entendida como

(...) uma manifestação popular tradicional que gira em torno de uma grande festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, sendo que o grande festejo é o ponto culminante desta prática. As formas desta manifestação são múltiplas e existem em muitas cidades brasileiras diferenciando-se em cada Estado e região. A

² Sobre o assunto, sugerimos consultar:
DAOLIO, Jocimar. Educação física e o conceito de cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

data da festa também varia de acordo com as localidades onde é praticada. (PARREIRA, 2007)

Para Meira (2007 p. 66), “o congado é determinado por sua história, pela descendência africana e pelo processo de migração; pela religiosidade católica popular e, ao mesmo tempo, das religiões de matriz africana, numa realidade ambígua como é a cultura popular (...)”.

Vale ressaltar que o interesse na abordagem do tema em Educação Física vai além da intenção de inserir educandos e educandas no universo da cultura corporal, pois pretende dar ênfase ao reconhecimento e valorização da cultura popular brasileira.

Danças brasileiras: o corpo que dança, versa e conta histórias

As danças brasileiras, parte da cultura popular, são praticadas por diferentes grupos e em diversas localidades do país onde as influências culturais em suas origens são tão diversas quanto heterogêneas em muitas situações. Danças brasileiras como o cacuriá dançado no estado do Maranhão, o batuque de umbigada dançado no interior paulista, o jongo presente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo e a congada praticada nos estados de Minas Gerais, Goiás e São Paulo são alguns exemplos desta diversidade.

As influências culturais dos povos africanos que chegaram escravizados ao Brasil se misturam às influências dos povos europeus colonizadores e dos indígenas que viviam na região. Exemplos deste emaranhado de influências culturais podemos observar nas Festas do Divino Espírito Santo realizadas no estado do Maranhão, região nordeste do país, onde identificamos algumas expressões de raízes africanas nas letras das músicas e na composição de seus ritmos, assim como instrumentos e rezas de origem européia. Entre os diversos componentes da Festa do Divino, estão as caixas do divino, pequenos tambores em forma de cilindro, tocados com duas baquetas de madeira, que são instrumentos semelhantes aos encontrados nos Açores. Estes tambores se juntam aos cantos e danças de religiões afro-brasileiras como o Tambor de Mina³, muito comum no estado do Maranhão.

Nas práticas tradicionais da cultura popular, como a congada, podemos reconhecer como os indivíduos e grupos se colocam ao mundo mostrando suas formas de viver em comunidade, de se relacionar com o outro.

³ Manifestação da religião afro-brasileira típica do maranhão e predominante no norte do Brasil. PACHECO, Gustavo. et al Caixeiras do Divino Espírito Santo de São Luis do Maranhão. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2005.

Na congada de Uberlândia, município do estado de Minas Gerais que usaremos como referência neste artigo para nossa reflexão acerca das danças brasileiras e Educação Física, é possível perceber em seus símbolos relações bem próximas de religiões afro-brasileiras como a umbanda e o candomblé, ainda que de forma não declarada por seus participantes. As músicas, chamadas também de pontos, cantadas nos cortejos de louvor a santos católicos, contam a história da escravidão e fazem referências às situações de segregação e preconceito sofridas pelas comunidades congadeiras, de maioria negra, nas relações de trabalho e acesso à educação no período pós-escravidão, como observamos nos cantos do Moçambique, outra dança presente na congada de Uberlândia:

Oh, no tempo da escravidão,
Ah, quando a pancada batia,
Chamava por nossa senhora,
Mas a pancada doía.⁴

Oh. Preto sabe língua
Branco sabe lê
A língua de preto custa entender
Oi ah custa entender
Oi ah custa entender⁵

Podemos perceber que a forma de viver em sociedade por meio das práticas culturais, como as danças brasileiras, pode ser uma forma de ver o mundo em sua pluralidade, tensionamentos e diferenças, não se tratando de um espelho ou oposição ao modelo hegemônico, europeu e dominador que se estabelece na sociedade, mas constituindo uma maneira de perceber a diversidade e a complexidade em nossas relações.

Os saberes populares são elaborados a partir da experiência concreta, a partir das vivências de uma forma diferente daquela vivida pelo profissional. Na cultura popular os conhecimentos são transmitidos de forma predominantemente oral, onde os menos experientes aprendem com os mais experientes.

Eu tinha a vovó e tinha o vovô,
A reza que eu sei ele que me ensinou
Reza o pai nosso reza o bendito
A reza que eu tenho é de São Benedito.⁶

Para Larrosa Bondía (2000), o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, o saber de experiência é um saber particular, subjetivo,

⁴ Capitão Baltazar do Moçambique do Oriente, CUNHA e MEIRA, 2000 apud MEIRA, 2007, p.20

⁵ Moçambique Pena Branca, CUNHA e MEIRA, 2000 apud MEIRA, 2007, p.32

⁶ Idem a nota 4.

relativo, contingente e pessoal. Para este autor o acontecimento é coletivo, mas a experiência é única.

Nas danças brasileiras as diferentes maneiras de dançar, cantar, tocar, contar histórias sobre a dança, e até mesmo as relações que o sujeito estabelece com este universo estão diretamente ligadas aos saberes de experiência que cada sujeito tem ao vivenciar a prática da dança.

De acordo com Meira (2007, p. 70), a dança para os congadeiros não se restringe aos passos, movimentos ou coreografias, mas compõem um todo formado por “expressões sensíveis”, representado também pelas vestimentas, pelas personagens e, entre outros elementos, pela própria ocupação do espaço urbano durante os festejos.

Deste modo, ao falarmos de saberes populares estamos falando de conhecimentos diferentes daqueles ensinados na escola ou na academia. Neste texto, gostaríamos de convidar o leitor a refletir acerca da dança, e de como ela pode nos auxiliar enquanto educadores e educadoras em nossas práticas pedagógicas, em particular o professor de Educação Física.

Congada e africanidades como proposta de conteúdo

Ainda que o conteúdo “dança” seja considerado no currículo das escolas de ensino básico brasileiras, como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), raramente as danças brasileiras são lembradas, quando não desconhecidas da maioria dos professores. Outras vezes, quando lembradas na escola, as danças brasileiras são categorizadas como folclóricas e carregadas de elementos caricatos que representam grotescamente, não apenas a dança, mas as pessoas que compõem seu universo e suas origens, quando não as ridiculariza.

A própria formação profissional em Educação Física frequentemente contempla em seus currículos danças como balé clássico, dança contemporânea ou dança flamenca, de origens européias, mas não leva ao conhecimento dos futuros professores informações sobre as danças brasileiras e as manifestações expressivas da cultura popular. De maneira conflitante à sua formação, a temática das danças brasileiras e manifestações populares pode, por vezes, ser solicitada aos professores, principalmente em datas comemorativas (como dia do índio, festas juninas) que acabam reproduzindo em suas aulas alguns modelos desconectados do contexto da prática. O mesmo ocorre diante da proposta do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira (Lei nº 10.639 de 2003 e parecer CNE/CE 3/2004). A estas situações, Meira (2005, p.105) refere que, “O educador que deseja trabalhar com este

universo deve, sempre que possível, participar de festas e celebrações nas quais a cultura tradicional se apresenta na íntegra.”

Na mesma direção, podemos encontrar recomendação semelhante em Silva (2009, p.46), quando em alusão às africanidades, expressões de culturas de raiz africana, indica que “Para identificar, conhecer e compreender africanidades há que conviver com pessoas negras que reconheçam seu pertencimento étnico-racial enraizado na África, há que frequentar territórios negros, há que buscar obras de autores e outros profissionais negros.”

Assim como na cultura popular a prática das danças não busca o melhor rendimento, desempenho ou padronização de movimentos, a abordagem das danças em Educação Física escolar não se baseia no ensino de técnicas de danças ou formação de dançarinos, mas possibilitam uma discussão de todas as dimensões de conteúdo: atitudinais, conceituais e procedimentais. Resumida e respectivamente, estas dimensões, relacionadas aos conteúdos abordados, representam a consideração de valores e atitudes; o entendimento de seu conceito, histórico e significados; e os procedimentos para sua realização, ou saber fazer.

Para Darido e Rangel (2005), a consideração destas dimensões de conteúdos em Educação Física, representa a superação de uma história de ênfase nas dimensões procedimentais, quando não como única forma de abordagem de seus conteúdos na escola.

Em uma dimensão atitudinal pode-se, a partir da congada, promover a discussão sobre as posturas de estranhamento, admiração ou repulsa, adotadas diante da manifestação por diferentes grupos de pessoas. Relacionar estas posturas, ou atitudes de valorização ou não da dança à forte influência da mídia sobre a determinação do que é belo, do que é cultura e do que é arte, também pode promover uma interessante discussão sobre o tema.

No mesmo sentido, é possível questionar a falta de visibilidade destas práticas, como um importante fator de reflexão sobre os interesses políticos e econômicos envolvidos na escolha de determinadas expressões culturais para divulgação nos meios de comunicação, em detrimento de outras, e ainda como esta divulgação influencia a sociedade, ditando padrões de comportamento social, de expressão corporal e até de relações interpessoais. Valorizar o patrimônio cultural de seu contexto, reconhecer e valorizar atitudes não-preconceituosas também são objetivos desta dimensão.

Aliada às sugestões de discussões acima citadas, a dimensão conceitual da congada como manifestação de dança brasileira propõe que educandos e educandas tomem conhecimento das construções e transformações sociais que acarretaram a origem e a prática atual da congada. Nesta dimensão de conteúdo pode-se também, buscar o conhecimento dos

elementos constituintes da congada e seus significados, como seus instrumentos, suas vestimentas, personagens, letras de músicas e coreografias.

Durante a congada, a cada ano na Festa em Uberlândia, existe o momento da coroação de novos reis: o rei congo e a rainha conga. A escolha destes reis e rainhas é feita pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário junto aos capitães dos ternos⁷. Neste momento, são escolhidos um casal de reis para serem festeiros de Nossa Senhora do Rosário e outro casal de festeiros para São Benedito. Estes reis e rainhas têm o papel de organizar, junto à comunidade congadeira, a festa na cidade. O momento da coroação acontece na igreja de Nossa Senhora do Rosário quando todos os ternos de congada e a população que participa da festa estão presentes. Ao relacionar este acontecimento com evento semelhante da tradição de alguns povos africanos, Silva (1999) refere que

Através da coroação dos reis negros recria-se algo que é central na tradição africana, isto é, o espírito de comunidade. Coroar os reis negros através de um ritual em que se refaz a dimensão coletiva é sem dúvida uma dimensão forte da experiência africana ancorada na filosofia banto. Na tradição banto a família é central, ela é a razão da continuidade da comunidade. (...) Coroar o rei é assegurar a continuidade da comunidade através de um símbolo de sua sustentação. O que o ritual apresenta de significativo é menos os objetos trocados e ofertados e sim o esforço de restauração do coletivo, da grande família historicamente dispersa pela diáspora.

Este elemento da congada pode ser explorado em seu contexto histórico, desenvolvendo na escola a compreensão de elementos da cultura africana e suas ressignificações no Brasil, por populações negras e não negras no período escravista e nos dias de hoje.

Em concordância com Silva (2009, p.47), consideramos aqui que o estudo das africanidades brasileiras representa o conhecimento de

um jeito peculiar de ver a vida, (...) de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mais ainda de todos os que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e a criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil e de situar tais produções na construção da nação brasileira.

⁷ Os 'ternos' são os grupos de congada compostos por homens e mulheres de todas as idades que se organizam a partir de características peculiares como o ritmo musical, instrumentos utilizados, roupas, danças e cores.

Considerando a dimensão procedimental do conteúdo proposto, a riqueza de vivências passa pelas atividades rítmicas e expressivas, com a experimentação dos processos de dançar, cantar, bater palmas, tocar um instrumento, ou elaborar versos.

O “saber fazer” neste caso está atrelado ao entendimento de cada procedimento proposto, e de sua importância na formação da congada. Os movimentos propostos pela dança na congada podem ser bases constitutivas de diversos jogos que trabalhem as posturas e ritmos fundamentais da prática. Ao mesmo tempo, existe na realização da dança referida uma atitude de valorização dos saberes individuais, assim como dos repertórios motores próprios, uma vez que cada pessoa pode atribuir livremente aos passos da dança suas características de movimento, seu gingado e suas expressões corporais particulares.

Considerações

“Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente”.
(Paulo Freire, 1996, p.85)

Tendo a congada como manifestação da cultura popular e apontando tanto para sua história quanto para suas linguagens expressivas (dança, música, versos), as propostas aqui formuladas nos levam a identificar a abordagem do conteúdo nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. No entanto, embora separadas aqui para uma melhor organização e visualização de suas possibilidades, consideramos que as três dimensões de conteúdo não estejam fragmentadas na prática pedagógica. Elas se complementam e ocorrem simultaneamente durante a atuação de educadores e educadoras.

As manifestações da cultura popular brasileira são múltiplas em suas representações e nas suas formas de compreensão. Deste modo, acreditamos que as linhas que tecem as grandes teias pelas quais se engendram os saberes populares são dinâmicas, se transformando e se renovando sempre, para que a tradição se mantenha atuante em nosso presente. A tradição se renova e se reconfigura, ao mesmo tempo em que garante a transmissão destes saberes e a permanência destas manifestações nas comunidades e na vida das pessoas que as praticam. Assim, há que considerar os conhecimentos de educandos e educandas, suas histórias de vida e seu contexto social nas possíveis interpretações e impressões que estabeleçam diante do conteúdo proposto.

Se pensarmos a cultura como um processo social que compõe modos de vida em suas diversas representações, a cultura popular não deve ser entendida como um conjunto de eventos isolados ou como manifestações pontuais que se encerram em si mesmas. Segundo

Tião Rocha⁸ (2005), “todos têm cultura e trata-se de um bem universal porque é a rede de relações que define o desenho de uma comunidade”. Então, ao falarmos de danças brasileiras e cultura popular estamos falando de modos de vida e formas de estar no mundo de diversos sujeitos, que significam este mundo a partir das suas experiências de vida.

Assim, nas práticas populares todos ensinam e aprendem mutuamente e o saber de experiência garante a transmissão do conhecimento que se dá na experiência concreta, no fazer e no vivenciar a dança, o canto, a poesia, os toques dos instrumentos, etc.

Consideramos ainda, que ao propor a reflexão sobre os possíveis significados, não apenas da congada, mas das danças brasileiras no currículo escolar, seja possível oferecer subsídios para a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira e, sobretudo sobre o reconhecimento de nossas origens, histórias e saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física**, 1º e 2º ciclos, v.7, Brasília: MEC, 1997.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya, e RANGEL, Irene C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DUSSEL, Enrique D. **Cultura Imperial, Cultura Ilustrada e Libertação da Cultura Popular**. In: DUSSEL, Enrique D. Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba:UNIMEP. (s/d), p. 253- 281.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Z. et al. **Cultura corporal de movimento**. In: DARIDO, Suraya, e RANGEL, Irene C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p.25-36.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

⁸ Tião Rocha é antropólogo, educador e folclorista. Foi professor da PUC-MG da Universidade Federal de Ouro Preto e membro do Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais. É presidente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, que fundou em 1984 em Minas Gerais.

MEIRA, Renata B. **Experienciar, aprender, criar e ensinar**. Revista de Educação Popular. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. N. 4. Jan/dez, 2005, p. 103-114.

_____. **Baila Bonito Baiadô: educação dança e culturas populares em Uberlândia**, Minas Gerais. Campinas, SP: Unicamp, 2007 (Tese de Doutorado).

PACHECO, Gustavo. et al. **Caixeiros do Divino Espírito Santo de São Luis do Maranhão**. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2005.

PARREIRA, Vivian. **A Tradição cantada** – a congada de Uberlândia por meio dos versos Uberlândia. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2005 (Monografia de Graduação)

ROCHA, Tião. **As Tramas da Identidade**. Revista Onda Jovem. Ano I. Edição 3. Nov., 2005, p. 14-17.

SILVA, Petronilha B. G. **A palavra é... africanidades**. Presença pedagógica. Belo Horizonte: Editora Dimensão. V.15. N.86. Mar/abr, 2009, p.42-47.

SILVA, José Carlos Gomes. **Negros em Uberlândia e a Construção da Congada: um estudo sobre ritual e segregação urbana (1940- 1970)**. Uberlândia: UFU- FAPEMIG, 1999.

ADESÃO E ADERÊNCIA DE IDOSOS ÀS ATIVIDADES FÍSICAS EM GRUPO: O CASO DE UMA UNIDADE SAÚDE DA FAMÍLIA

Camila Milan Paulo (UFSCar)

Ana Claudia Garcia de Oliveira Duarte (DEFMH/UFSCar)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar os fatores que promoveram a adesão e a aderência de um grupo de idosos às atividades físicas em grupo, desenvolvidas em uma Unidade Saúde da Família da cidade de São Carlos. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como instrumento de coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados evidenciou três categorias: (1) fatores de adesão, (2) fatores de aderência, (3) papel do profissional de educação física, desdobrando-se cada categoria em distintas dimensões. O estudo realizado reforça a importância do trabalho multiprofissional no Programa Saúde da Família, aponta para uma nova visão de saúde e alerta para a necessidade da inclusão de novos profissionais no apoio a estas equipes de saúde.

Palavras chave: Programa Saúde da Família. Atividades Físicas. Pesquisa qualitativa.

INTRODUÇÃO

O Brasil, nas últimas décadas, vem conquistando importantes avanços no campo da saúde coletiva. O processo de construção do Sistema Único de Saúde (SUS) sob os pilares da universalização, integralidade, descentralização e participação popular representa um destes importantes avanços (SILVESTRE; COSTA NETO, 2003).

Neste sentido, o Programa Saúde da Família (PSF) criado pelo Ministério da Saúde no ano de 1994 tem se configurado como uma proposta para implantação do SUS e como alternativa institucional para a mudança do modelo assistencialista e médico-centrado nos planos de cuidado na atenção primária (TEIXEIRA, 2000).

Esta nova proposta prioriza ações de proteção e promoção da saúde dos indivíduos e das famílias de forma integral e contínua, através da territorialização, intersetorialidade, co-responsabilidade e priorização de alguns grupos populacionais que apresentam maior risco de adoecer ou morrer (BASTOS; TRAD, 1998).

Alguns dados recentes mostram que a proporção de idosos maiores de 65 anos que era de 2,7% em 1960 passou para 5,4% em 2000 e no ano de 2050 deverá superar a de jovens, alcançando 19% (BRITO, 2007).

Esta informação traduz a emergência de uma nova realidade no cenário nacional: o Brasil está ficando mais velho e para isso é necessário que se supere a visão referente a esta fase da vida.

Assim, com a grande mudança ocorrida no perfil populacional brasileiro ao longo dos anos, o PSF tem incluído a saúde do idoso como uma ação prioritária.

As ações oferecidas aos idosos pelos profissionais do PSF devem buscar melhorias na qualidade de vida desta população, através de medidas promocionais de proteção e identificação precoce de seus agravos mais frequentes, assim como intervenções com medidas de reabilitação voltadas a evitar seu afastamento do convívio familiar e social (SILVESTRE; COSTA NETO, 2003).

Uma das alternativas para alcançar tais objetivos diz respeito à inserção de idosos em atividades em grupo, a fim de superar a solidão por perdas enfrentadas nesta fase da vida, contribuir na promoção, proteção e controle de algumas situações de risco mais presentes durante o envelhecimento e facilitar a independência do idoso, os mobilizando na busca de autonomia e sentido para vida (GARCIA et al., 2006).

O processo educativo, quando desenvolvido em grupo, valoriza a aproximação natural das pessoas, propicia o fortalecimento das potencialidades individuais e grupais e favorece a participação dos indivíduos na educação em saúde, a partir do compartilhamento das experiências vivenciadas no seu cotidiano (FERNANDES, 2007). Estes e outros aspectos identificados nas relações grupais determinam a adesão e aderência dos indivíduos às atividades em grupo.

Assim, o presente estudo teve como objetivo identificar e analisar os fatores determinantes que promoveram a adesão e a aderência de um grupo de idosos a um conjunto de atividades físicas desenvolvidas em uma Unidade de Saúde da Família (USF) da cidade de São Carlos/SP, como uma forma de contribuir para os demais trabalhos realizados com esta população no que se refere à realização de atividades físicas, já que esta é conceitualmente conhecida como uma das possibilidades de melhorar a saúde e prevenir doenças, especialmente em idosos.

O foco passa, então, a ser a análise dos aspectos associados com o envolvimento desses idosos nas atividades físicas desenvolvidas nesta USF. Uma vez que o PSF valoriza não apenas as ações curativas, mas também as relacionadas à prevenção de doenças e à promoção da saúde, estando aí incluídas as atividades físicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Neste tipo de pesquisa as informações colhidas durante o processo investigatório são entendidas de forma contextualizada, não havendo generalizações das informações. Seu objetivo é compreender o que os fenômenos significam para as pessoas que os vivenciam, sem procurar entender o fenômeno em si, mas seu significado individual ou coletivo para a vida dos sujeitos (TURATO, 2005).

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, elegeu-se o estudo de caso como modelo metodológico. Este modelo refere-se ao estudo de um caso bem delimitado, com seus contornos claramente definidos. Como cada “caso” é tratado como único e singular, o interesse incide naquilo que ele tem de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes semelhanças com outros casos ou situações (LUCKE; ANDRÉ, 1986).

O presente estudo foi realizado com seis participantes do grupo “Caminhada da Amizade”, desenvolvido numa USF da cidade de São Carlos/SP.

Neste grupo desenvolveram-se atividades físicas e práticas corporais com a supervisão de um profissional de educação física, sendo o mesmo integrante da Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Foram convidados(as) a integrar o estudo todos os indivíduos que participam do citado grupo a pelo menos metade do tempo em que o mesmo se desenvolve. Diante deste aspecto, seis voluntários(as), com idade entre 64 e 77 anos, concordaram em realizar esta pesquisa e que, por questões éticas e de identificação, foram nomeados(as) de P1 a P6.

Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (NEGRINE, 1999) individuais com os(as) seis participantes, em dia, horário e local pactuados. As mesmas foram gravadas, sendo em seguida transcritas na íntegra e com a manutenção das respostas sem alterações/correções, com o objetivo de manter o discurso genuíno dos(as) sujeitos(as). As questões foram: “Quais são os fatores que o levaram a participar deste grupo?”; “Por que você continua participando?”; “Como você era antes de participar do grupo? E agora? Alguma coisa mudou?” e “Como você se sente ao participar deste grupo?”.

Todas as entrevistas foram realizadas mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), garantindo-se o caráter voluntário e o anonimato

dos participantes. O presente estudo faz parte de um projeto maior denominado: “*Fatores de adesão da população idosa aos grupos de educação em saúde: a experiência da Unidade de Saúde da Família do Jockey Clube/São Carlos*”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, sob o parecer nº 262/2008.

Após a coleta dos dados e a partir dos aspectos relevantes identificados nas entrevistas, foram estabelecidas categorias de análise (GOMES, 2004).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da apreciação do conteúdo das entrevistas pudemos identificar três categorias de análise, a saber: *Fatores de adesão*, *Fatores de aderência* e *Papel do profissional de educação física*.

Fatores de adesão

O termo adesão refere-se à fase compreendida entre o sedentarismo e a adoção da prática de atividade física regular (SALLIS; HOVELL citados por ANDREOTTI; OKUMA, 2003). Ou seja, está associada aos motivos que levam as pessoas a começarem um programa.

O início da prática de qualquer tipo de atividade física depende de um estímulo e/ou incentivo que pode vir da mídia, da família, de amigos, de profissionais de saúde, entre outros (TAHARA; SCHWARTZ; SILVA, 2003).

De acordo com Dishman, citado por Andreotti e Okuma (2003), a recomendação de atividade física pelos médicos é um determinante potencialmente forte na adesão de pessoas idosas, devido ao maior contato com esses profissionais à medida que se envelhece. Assim, a indicação médica parece ser a mais prevalente razão para o início da atividade física, apontada pelos idosos.

Tal aspecto foi identificado neste estudo através das falas dos sujeitos participantes da pesquisa:

(...) porque o médico passou, né? Pra mim fazer. Pediu pra mim fazer caminhada por causa que eu tava me sentindo muito mal, não tava agüentando nem fazer o serviço de tanta dor (P2).

(...) o médico me receitou pra mim fazer caminhada(...)o Dr. E. que encaminhou (P5).

(...) o Dr. E. falou que eu precisava fazer caminhada, quer dizer que foi o Dr. E. que deu autorização pra mim fazer, que eu tinha que fazer. Aí eu comecei a participar (P6).

Estes dados mostram certo envolvimento dos médicos da USF analisada com as atividades físicas desenvolvidas na mesma, ressaltando a importância do trabalho conjunto de todos os profissionais de saúde envolvidos no cuidado, uma vez que os dados apresentados mostram que a participação de idosos em atividades físicas é mais efetiva quando os médicos as indicam e orientam.

Ainda, o fato das atividades se desenvolverem nas proximidades da Unidade de Saúde e serem acompanhadas por um profissional de educação física – que compõe a equipe matricial desta Unidade – facilitam o envolvimento dos demais profissionais (médico, enfermeiro, entre outros) e da comunidade, pois se torna mais propício indicar/realizar atividades físicas.

Outra questão, que também emerge destas informações refere-se ao *status* ocupado pelo médico. Apesar do PSF pregar o rompimento da hegemonia médica, implantando o trabalho multiprofissional com uma nova estrutura de relações profissionais (TEIXEIRA, 2000), o que podemos perceber é que os usuários ainda vêm o médico como o profissional responsável por orientar aquilo que é melhor para sua saúde.

Com relação aos benefícios da prática de atividades físicas, diversos estudos apontam a importância do exercício físico para a aquisição e manutenção da saúde, da aptidão física e do bem estar em pessoas idosas, e mostram os efeitos benéficos de um estilo de vida ativo na manutenção da capacidade funcional e da autonomia física durante o processo de envelhecimento, minimizando a degeneração causada pelo mesmo e propiciando uma melhoria geral na saúde e na qualidade de vida (AMARAL; POMATTI; FORTES, 2007; FREITAS et al., 2007; OKUMA, 1998; VITTA, 2000).

O conhecimento desses indicadores parece promover também alguma influência na motivação de idosos para a adesão à prática de exercícios físicos, que pode ser observada nos depoimentos a seguir:

Ah... foi o colesterol alto e muita dor nas pernas que eu tinha, então eu peguei e fui fazer caminhada por causa disso, colesterol alto, né? (P 2).

(...) mais ou menos em 2001 ou 2002, eu sofri um infarto, então constatou duas veias entupidas com gordura (...) e aí o médico me receitou pra mim fazer caminhada (...) (P5).

A partir da análise dos dados referentes aos motivos que levaram os idosos estudados a iniciarem a participação em grupos de atividade física, pudemos perceber uma grande preocupação com os aspectos relacionados à saúde, sob os determinantes exclusivamente fisiológicos.

Tal situação se contrapõe a outros estudos que apontam diferentes motivos para a adesão que não apenas os referentes à melhoria da saúde, tratamento de patologias ou alívio de dores, tais como: melhorar o desempenho físico, a auto-estima, a estética corporal e o bem estar, reduzir o estresse, recuperar a auto-imagem, possibilitar a convivência e socialização, ampliar as relações interpessoais, entre outros (ANDREOTTI; OKUMA, 2003; FREITAS et al., 2007; LEITE; CAPPELLARI; SONEGO, 2002).

O grande enfoque dado à questão da saúde provavelmente foi observado pelo fato do estudo ter sido desenvolvido com idosos que participam de grupos de atividade física desenvolvidos numa USF, a qual, apesar dos esforços de mudança, ainda está muito focada no tratamento de doenças e somente nos determinantes físicos da saúde.

Além do estímulo oferecido pelo médico, também pudemos observar o incentivo para a prática de exercícios físicos vindos de amigos(as):

(...) a minha vizinha participava, né? e me convidou (...) Daí eu peguei e vim com ela e a partir daquele dia eu to até hoje (P3).

Ah... porque as colegas que iam me falam assim...vamos que é bom, né? Então eu fui e continuo até o fim (P4).

As variáveis relacionadas à adesão de idosos ao grupo de atividade física neste estudo parecem estar relacionadas aos benefícios da prática de atividades físicas e da necessidade de alguma sugestão para esta ação, vindas do médico ou de amigos, caracterizando a categoria de análise em questão.

Fatores de aderência

Diferentemente da adesão, a aderência é entendida como a participação mantida constante em programas de exercícios físicos, realizados individualmente ou em grupos, previamente estruturados ou não (BARBANTI, 2003). Neste estudo, portanto, o termo aderência se refere aos aspectos que determinaram a manutenção dos idosos no grupo de atividade física de uma USF da cidade de São Carlos.

Como indicado na categoria anterior, os motivos relacionados à adesão dos idosos estudados estavam estritamente ligados à possibilidade de melhoria na saúde, através do tratamento de patologias instaladas ou da diminuição de dores. Tal aspecto também apareceu como determinante na aderência às atividades físicas desenvolvidas no grupo, podendo ser constatado nas seguintes falas:

(...) Porque eu to sentindo bem melhor. Doía muito meu corpo, minhas juntas, depois que eu comecei diminuiu (P1).

(...) Me deu saúde, né? Eu faço minhas coisas tudo sossegada, não tem nada de dor, agora não tem mais aquela dor que eu tinha problema de fazer serviço, não agüentava, agora não (...) (P2).

(...) de primeiro, antes de eu caminhar, eu não sentia muito bem, sentia muita canseira, fazia o serviço da casa tava cansada, assim, sabe? E agora não, agora melhora, nossa. Depois que eu tô caminhando eu tenho outra saúde (P3).

Não sinto mais dor nas pernas como sentia, muita dor no corpo, eu não podia nem dobrar minhas pernas (P4).

Eu sentia canseira, muita canseira, sabe? O corpo sempre indisposto, depois que eu comecei a fazer a caminhada melhorou bastante, melhorou, mudou (P5).

Mudou pra melhora. Ah... melhorou as pernas porque eu tinha muita câimbra nas pernas e muitas vezes eu tinha muita dor de cabeça também, né?, pressão alta (...) (P6).

Baseado nestes excertos das entrevistas, podemos identificar melhoras relativas à redução de dores e do cansaço, aumento da disposição para a realização de atividades diárias, melhoria nas ocorrências de câibras nas pernas e controle da pressão arterial.

No entanto, a partir da análise desta categoria identificamos que os motivos apresentados pelos idosos para continuar participando das atividades físicas vão além dos aspectos relacionados à saúde física, mas também são identificadas questões referentes aos determinantes psicológico e social.

No nível psicológico, os benefícios da atividade física relacionam-se, por exemplo, à melhoria da auto-estima, da auto-imagem e à diminuição do estresse. Estes efeitos originam-se do prazer e bem estar obtidos na atividade realizada (SABA, 2001).

Por outro lado, a interação social também representa um dos principais determinantes na manutenção da prática de atividades físicas, já que as pessoas sentem mais prazer e atração pelas atividades propostas quando os membros do grupo se identificam e se conhecem (WANKEL, citado por TAHARA; SCHWARTZ; SILVA, 2003).

Assim, podemos inferir que a aderência aos programas de atividade física não depende exclusivamente da ação benéfica da atividade física sob os aspectos fisiológicos do organismo, mas também sob as dimensões psicológica e social presentes no mesmo (FREITAS et al., 2007; LEITE; CAPPELLARI; SONEGO, 2002).

Ah... eu acho que eu sinto melhor, tá no meio das pessoas aqui. A gente sente muito bem. Porque a gente fica em casa muito parada, fica com pensamento em coisas ruim, né? Então a gente fica no meio delas aqui, aqueles problemas vai desaparecendo (P1).

(...) depois que eu comecei com o grupo, agora eu converso eu me dou tão bem, não tem mais aquilo, acabou. Eu não vejo o dia que chega pra eu fazer a caminhada. Eu adoro o grupo. Chego em casa, faço todo meu serviço, sem tristeza, sem nada. Porque a gente conversa, né? Com todas pessoa. É amigo de todo mundo, né? (P2).

(...) A gente vai pegando amizade com muitas, muitas pessoas aqui, que participa da caminhada. Conversa, pega amizade com muitas, muitas pessoas (P5).

Estas melhorias provavelmente não estão relacionadas exclusivamente à prática de uma atividade física, mas sim a todos os sentimentos e emoções vivenciados no grupo, como a possibilidade de conversar, fazer amizades e conviver com outras pessoas.

Enfim, o interesse nos resultados que a atividade física oferece, sejam eles físicos, psicológicos ou sociais, parece ser o mais significativo motivo pelo qual as pessoas entrevistadas aderem à prática. Além disso, o papel desempenhado pelo grupo também demonstrou uma grande importância na aderência às atividades físicas, o que reforça a importância de ampliar este tipo de atividade nas Unidades Saúde da Família (PAULO, 2008). A partir da análise destas duas primeiras categorias podemos compreender que os motivos que fazem as pessoas iniciarem um programa de atividade física são os mesmos que as fazem permanecer nele. No entanto, no caso analisado, os motivos que as fazem aderir a estes programas são mais amplos do que os que as impulsionaram a iniciá-lo. Deste modo, devemos criar estratégias de adesão, uma vez que a aderência pode ser facilitada por muitos outros aspectos.

Papel do profissional de educação física

Dentre as variáveis que determinam o grau de fixação das pessoas aos programas de atividade física, encontramos aspectos relativos ao programa, do qual se destacam a intensidade da atividade, a realização de programas individuais ou em grupo e as características do professor/profissional de educação física (DISHMAN citado por ANDREOTTI; OKUMA, 2003).

Neste sentido, o profissional de educação física cumpre papel tão importante quanto às atividades por ele programadas e quanto à ação social desempenhada pelo grupo.

Os incentivos, a atenção, a confiança e o monitoramento efetivo proporcionados pela presença deste profissional aparecem com destaque como uma das variáveis responsáveis pelo ingresso de indivíduos em programas de exercícios, o que reforça não apenas a prática pedagógica como também a competência deste profissional na prescrição e monitoramento do exercício (FREITAS et al., 2007).

A forte influência exercida pelo profissional de educação física, não só pelo papel que realiza no acompanhamento e supervisão dos grupos de atividade física na USF em estudo, mas também pela diversidade das atividades oferecidas, foram pontos destacados nas respostas às entrevistas realizadas:

Ah... eu sinto muito bem. Gosto muito de você. Adoro você. O dia que você não vem eu acho falta. Eu falo, olha eu adoro a C. o dia que ela não vem, eu faço caminhada, mas não é igual. Depois que eu comecei fazer caminhada com você também, olha eu sinto tão bem (...) (P2).

(...) falaram que era bom, né? que era gostoso, que a gente fazia caminhada, que fazia ginástica (...) Hoje eu faço ginástica e quanto mais eu faço, mais eu tenho vontade de fazer (P4).

Como foi indicado neste artigo, o PSF propaga algumas mudanças nas concepções de saúde e na sua forma de intervenção. Assim, com a implantação do trabalho interdisciplinar busca-se romper com a hegemonia médica nos processos de trabalho em saúde e, ao mesmo tempo, a ênfase nos processos de promoção e prevenção quebra o enfoque estritamente clínico (BASTOS; TRAD, 1998).

O profissional de educação física pode ser um dos profissionais a compor os Núcleos de Apoio à Saúde da Família- NASF (BRASIL, 2008) e, assim, acrescentar e fazer parte dos trabalhos multiprofissionais, contribuindo com ações que estejam direcionadas para tornar mais efetivo o papel desses serviços e para melhorar o estado de saúde e não só tratar a doença da população (FREITAS, 2007).

A interlocução da educação física com a saúde coletiva poderá enriquecer a análise dos significados atribuídos às práticas corporais e ampliar a maneira de pensar a saúde (FREITAS; KUNDRÁT; SILVA, 2006).

No entanto, a educação física ainda fica aquém das possibilidades que pode oferecer, pois poucos são os trabalhos que incluem a participação deste profissional nos serviços públicos de saúde.

O que podemos perceber é que mesmo o PSF preconizando ações educativas, de prevenção e promoção da saúde, com diversificados processos de intervenção e valorização do trabalho multiprofissional, a grande demanda e as dificuldades que o serviço enfrenta, fazem com que as propostas que valorizam a prevenção e promoção da saúde sejam vistas como importantes e necessárias, porém, pouco significativas diante do atendimento médico e do tratamento (FREITAS, 2007).

Além disso, as questões envolvidas na contratação de novos profissionais muitas vezes abrangem interesses políticos, partidários e financeiros, que dificultam todo o processo (DOMINGOS, 2008). No entanto, os depoimentos acima apresentados apontam para

a necessidade de se estudar a possibilidade de contratação de novos profissionais, no caso o profissional de educação física, como um meio efetivo para a consolidação do cuidado à saúde dos indivíduos. Isso se reforça ao passo que os(as) entrevistados(as) mostram muito claramente que a intervenção realizada por este profissional difere-se do trabalho com atividades físicas realizado por outros profissionais, os quais não têm formação específica para atuar com este conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização deste estudo, através da revisão de literatura, da pesquisa de campo e da análise dos dados, foi possível perceber que os estímulos para o início da prática referiram-se principalmente ao apoio vindo de amigos ou do médico. Já os motivos que caracterizaram a adesão às atividades físicas desenvolvidas em grupos estavam estritamente relacionados à saúde física, por meio da busca de tratamento para algum problema instalado ou do alívio de dores e incômodos. Aspecto que difere um pouco de outros estudos que abordaram a temática e que, provavelmente, está fortemente influenciado pelo fato de ter sido desenvolvido numa USF, local instituído para a busca da saúde quando algo não está bem.

A preocupação com a saúde física continuou sendo um determinante na continuidade da prática de exercícios físicos, no entanto, os sujeitos estudados, apontaram outros aspectos também muito relevantes na aderência às atividades físicas, que se relacionam à saúde psicológica e o convívio social, reforçando o importante papel desempenhado pelo grupo. Tal questão talvez se justifique pela necessidade que temos, desde crianças, de convivermos com pessoas de mesma idade e que estão passando pelo mesmo momento de vida que nós.

Além dos motivos que determinaram a adesão e aderência destes idosos às atividades físicas em grupo, o papel desempenhado pelo profissional de educação física no PSF também surgiu com grande relevância. Este profissional mostrou-se importante e necessário no apoio às equipes que compõem este programa. O que reforça a necessidade de se adotar intervenções multiprofissionais, incluindo aí o educador físico. Já que uma única área de conhecimento isoladamente talvez não dê conta de todos os agravos e problemas

manifestados pelos indivíduos, especialmente no caso de idosos que estão passando por um processo contínuo de mudança e adaptações a sua nova condição de vida.

Desta maneira, a realização deste estudo reforça a importância do Programa Saúde da Família, uma vez que o mesmo preza pela atuação conjunta de diversos profissionais, entendendo que as situações e problemas vivenciados pelos indivíduos não podem ser resolvidas por uma única área de conhecimento. Também mostra que os indivíduos percebem que a saúde não engloba apenas os determinantes físicos, ou seja a ausência de doenças ou problemas, mas também os determinantes psicológicos e sociais, alcançados com o convívio e o relacionamento com outras pessoas. Além disso, alerta para a necessidade da inclusão de novos profissionais no apoio a estas equipes de saúde, entre eles o profissional de educação física, uma vez que este profissional, com seus conhecimentos, sua didática e forma de conduzir atividades em grupo podem favorecer a adesão de pessoas idosas aos programas de atividades físicas e práticas corporais. .

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Pâmela N.; POMATTI, Dalva M.; FORTES, Vera L. F. Atividades físicas no envelhecimento humano: uma leitura sensível criativa. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 18-27, 2007.
- ANDREOTTI, Márcia C.; OKUMA, Silene S. Perfil sócio-demográfico e de adesão inicial de idosos ingressantes em um programa de educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.17, n. 2, p. 142-153, 2003.
- BARBANTI, Valdir J. **Dicionário de educação física e esporte**. 2. ed. Editora Manole, 2003. 634 p.
- BASTOS, Ana C. S. O impacto sócio-cultural do Programa de Saúde da Família (PSF): uma proposta de avaliação. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p.129-135, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008. Diário Oficial da União nº 43, Brasília, 4 março 2008. Seção 1, fls. 38 a 42.
- BRITO, Fausto. **A transição demográfica no Brasil**: as possibilidades e os desafios para a economia e a sociedade. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2007. 28p.
- DOMINGOS, Julia N. **A inserção do profissional de educação física no Programa Saúde da Família**. São Carlos: UFSCar/Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, 2008. 28 p. Trabalho de Conclusão de Curso.
- FERNANDES, Maria T. O. **Trabalho com grupos na saúde da família**: Concepções, estrutura e estratégias para o cuidado transcultural. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em

Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FREITAS, Fabiana F.; KUNDRÁT, Fernanda; SILVA, Cinthia. Práticas corporais e saúde. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.27, n. 3, p. 169-183, 2006.

FREITAS, Clara M. S. M. et al. Aspectos motivacionais que influenciam a adesão e manutenção de idosos a programas de exercícios físicos. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 9, n. 1, p. 92-100, 2007.

FREITAS, Fabiana F. **A educação física no serviço público de saúde**. 1. Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2007. 157 p.

GARCIA, Maria A. A. et al. Atenção à saúde em grupos sob a perspectiva dos idosos. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 2, p. 175-182, 2006.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

LEITE, Marinês T. et al. Mudou, mudou tudo na minha vida: experiências de idosos em grupos de convivência no município de Ijuí/RS. **Revista eletrônica de enfermagem**, v. 4, n. 1, p. 18 – 25, 2002. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br>.

LUCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999. p. 61-93.

OKUMA, Silene S. **O idoso e a atividade física: fundamentos e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1998. 208 p.

PAULO, Camila M. **Motivos de desistência de idosos às atividades em grupo: o caso da Unidade de Saúde da Família do Jockey Clube/São Carlos**. São Carlos: UFSCar/Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, 2008. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso.

SABA, Fábio K. F. **Aderência: a prática do exercício físico em academias**. 1. ed. Editora Manole, 2001. 120p.

SILVESTRE, Jorge A.; COSTA NETO, Milton M. Abordagem do idoso em programas de saúde da família. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n.3, p. 839-847, 2003.

TAHARA, Alexandre K.; SCHWARTZ, Gisele M.; SILVA, Karina A. Aderência e manutenção da prática de exercícios em academias. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 4, p.7-12, 2003.

TEIXEIRA, Carmem F. Modelos de atenção voltados para a qualidade, efetividade, equidade e necessidades prioritárias de saúde. **Caderno da 11ª Conferência Nacional de Saúde**. Brasília, Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Saúde, p. 261-281, 2000.

TURATO, Egberto R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**, v. 39, n.3, p.507-514, 2005.

VITTA, Alberto. Atividade física e bem estar na velhice. In: FREIRE, Sueli A.; NERI, Anita L. (Org.). **E por falar em boa velhice**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 81-89.

LÚDICO E EDUCAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernando Donizete Alves (DEFMH/UFSCar)

Aline Sommerhalder (FCLAR/UNESP)

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é investigar como o lúdico é acolhido na prática pedagógica do professor que atua na escola de Educação Infantil. Foram realizadas entrevistas com três professoras que trabalham em escolas de educação infantil pública municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil. As entrevistas foram analisadas a luz do referencial teórico psicanalítico. As análises apontam que as professoras concebem o lúdico ora como recreação ora com instrumento pedagógico, essencialmente. Tomado como recreação, o lúdico é caracterizado como passatempo, atividade descompromissada, improdutiva, sem valor. Tomado como recurso/instrumento didático para o ensino de determinados conteúdos/conhecimentos (como o alfabeto, por exemplo), o lúdico racionalizado.

Palavras-chave: Lúdico. Educação Infantil. Professor.

Introdução

Esse artigo toma como objeto de estudo o lúdico em sua relação com a educação escolarizada da criança, mais propriamente a Educação Infantil. Considerando esse recorte proposto, optamos por abordar o lúdico a partir daquilo que representa nos jogos e brincadeiras, tão peculiares ao contexto das escolas de Educação Infantil. A expressão ‘brincar’ foi apropriada como categoria que diz respeito aos jogos e brincadeiras e, portanto, ao lúdico, para efeito desse estudo. O Referencial Teórico que sustenta as discussões em torno do tema proposto é a Psicanálise.

Embora a relação da infância com o universo lúdico não seja de exclusividade, não se pode negar que as crianças vivenciam com grande intensidade e satisfação suas atividades lúdicas (brincadeiras e jogos). Elas se entregam às suas brincadeiras, aos seus jogos, com vigorosa seriedade (FREUD, 1968). Com rara facilidade se põem a brincar e a jogar, a contar e a ouvir uma história, constituindo um cenário imaginário em que criam e representam diferentes personagens, vivem as mais fantásticas aventuras, inventam, ‘constroem’ e ‘destroem’. Fazem de seu corpo um versátil brinquedo com o qual exploram a realidade. No ‘como se’, disfarçam-se, passam a ser, ao menos naquele momento, quem ‘não são’ do ponto de vista ficcional.

A fascinação do homem pelo lúdico o acompanha desde as origens da Civilização. Sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou mais propriamente, para sua educação, ultrapassam os limites da Modernidade. Por exemplo, entre os gregos, Platão e Aristóteles já reconheciam o valor do lúdico para a educação de suas crianças (BROUGÉRE, 2003). Contudo, é a partir da consideração do 'sentimento de infância' que se concretiza por volta do século XVIII, que o lúdico é efetivamente associado à educação da criança pequena. Tomado como comportamento natural da criança, os jogos e as brincadeiras aos poucos entram nas escolas de educação infantil (como é o caso do 'Jardim da Infância' de Froebel, já no século XIX).

Desde então, é inevitável sua associação à educação escolarizada, particularmente da criança pequena. As construções teóricas e práticas em torno da educação da criança que se difundiram na Europa do século XIX e XX, não tardaram em se expandir a vários países inclusive o Brasil. Segundo Kuhlmann Junior (2001), o quadro das instituições educacionais começa a se reorganizar a partir da segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do jardim-de-infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades.

Este será o cenário de discussão deste texto, ou seja, a escola de Educação Infantil brasileira. Se o lúdico é parte do cotidiano escolar da Educação Infantil cabe perguntar como tem sido acolhido na prática pedagógica.

Objetivo

Propomos como objetivo desse estudo investigar como se dá o acolhimento do lúdico na prática pedagógica de professoras que atuam em escolas de Educação Infantil da rede pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil.

O lúdico para a Psicanálise

Assumir a Psicanálise como referencial teórico pressupõe o reconhecimento do Inconsciente e sua interferência nas atividades desenvolvidas por todos nós. Ao final do século XIX, Freud provoca uma revolução dos paradigmas racionalistas que concebiam o homem como pura razão, ao demonstrar, portanto, o funcionamento do inconsciente como atividade central dos fazeres humanos. Demonstra que o funcionamento do psiquismo

humano é regido por um sistema consciente e um outro, inconsciente, concluindo que a vida racional é fruto de um reducionismo do irracional.

O legado freudiano demonstra que os sonhos, os devaneios, os atos falhos, o brincar, as atividades artísticas e intelectuais e, entre outras atividades humanas, são alimentadas pelo modo de funcionamento do inconsciente, ou seja, pelas pulsões, pelo desejo, pelas fantasias, pontuando o valor do irracional para a vida racional. Aqui se situa a essência do lúdico, sob o viés desse referencial teórico.

O brincar é uma forma de disfarce - ou ao menos habilita a criança a disfarçar-se - que envolve alguma proposta de mudança de identidade, um fingimento que se concretiza, por exemplo, no uso da roupa emprestada dos pais, na estrela do xerife, na roupa de super-herói, enfim, no enredo da brincadeira/jogo. Disfarçar-se é uma das grandes paixões humanas e que possui grande valia para o convívio social (HERRMANN, 1999). Trata-se da realização de uma aparência, imaginação. Pressupõe uma mudança de perspectiva para a esfera teatral ou representativa, em que as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas. É a lógica do faz-de-conta, do 'como se' (CAMPBELL, 1992).

O disfarce é uma forma de representação, de simbolização da complexidade humana; é uma das marcas sociais (intersubjetivas) de nossa vida mental. Para Herrmann (1999), nossa vida mental comporta um:

[...] jogo complexo de figuras psíquicas, onde estão abarcadas aquelas bem definidas – o eu, o superego, as representações derivadas dos principais mecanismos de defesa, etc. -, bem como outras figuras sem nome: representações parciais da identidade, restos mnêmicos de origem incerta, fantasias de todo o tipo (HERRMANN, 1999, p. 149).

Na luta para representar-se em unidade, o sujeito psíquico é levado a falsificar as múltiplas e contraditórias relações entre essas figuras. Portanto, faz uso do disfarce. O disfarce coloca em cena elementos do universo subjetivo do homem que transitam entre a realidade interna, com seus elementos pessoais e íntimos, fantasmáticos, e também, a realidade externa, com seus elementos de ordem social (regras, leis, valores etc).

No caso da criança, ela brinca, joga, inventa histórias ou simplesmente se deixa envolver por elas. Essa é a forma dela disfarçar-se. Como diz Levin (2001):

O desejo inconsciente da criança aparece disfarçado no 'como se' da cena, e assim ela pode brincar, por exemplo, com a morte, a doença, a organicidade, a violência, a sexualidade, o nascimento, a angústia, o sofrimento, etc. Tudo isso é possível porque, como dizem as crianças, é 'mentirinha' (aí está mascarada) (LEVIN, 2001, p. 128).

O lúdico, concretizado no brincar, é uma das primeiras formas de disfarce de que o sujeito humano se apropria, fazendo dele fonte de prazer, e ao mesmo tempo, fonte de conhecimento. Freud (1968) aponta para o caráter de irrealidade da atividade lúdica infantil, uma das primeiras manifestações da fantasia.

Nessa direção, Freud (1968) argumenta que a criança, quando brinca, cria um mundo imaginário em que situa as coisas de seu mundo a uma nova ordem que lhe agrada. O mundo imaginário criado pela criança se distancia da realidade material, embora não a perca de vista, uma vez que apóia os objetos e circunstâncias que imaginam em suas brincadeiras e jogos em objetos tangíveis e visíveis do mundo real. Diante desse argumento, esse autor propõe como antítese do brincar a realidade e não a seriedade. Ela investe grande quantidade de afeto em suas brincadeiras e, ao contrário do que o adulto pensa, a criança imprime muita seriedade em suas brincadeiras e jogos. O apoio em objetos tangíveis e visíveis ao mundo real é o que diferencia a atividade lúdica infantil do fantasiar do adulto (inerente aos sonhos e ao devaneio).

O mundo imaginário inerente a toda atividade lúdica abre à criança as portas do mundo do desejo e das fantasias, portanto, de uma realidade psíquica. Corroborando com esse argumento, Freud (1968, p. 1058) diz que “el juego de los niños es regido por sus deseos que tanto coadyuva a su educación: el deseo de ser adulto. El niño juega siempre a ‘ser mayor’; imita en el juego lo que de la vida de los mayores há llegado a conocer”.

A atividade lúdica infantil é fruto dos desejos inconscientes que circulam o psiquismo da criança e, que tomam forma em suas fantasias. O enredo da atividade produzida pela criança representa, portanto, o conjunto das fantasias que povoam sua vida mental. Fantasias essas que dizem respeito ao desejo e, na origem, à sexualidade infantil, às pulsões que regidas pelo princípio do prazer, buscam satisfação. A fantasia é, pois, um mecanismo de expressão do desejo inconsciente, é seu representante. Segundo Freud (1968), uma pessoa feliz não fantasia, somente aquelas insatisfeitas. Portanto, o que alimenta a fantasia são os instintos insatisfeitos, o que lhe permite dizer que cada fantasia é uma satisfação de desejos (inconscientes), ou seja, uma retificação da realidade insatisfatória, que não remete ao prazer.

Isso faz com que Freud estabeleça uma relação entre a fantasia e o tempo. Nesse sentido, uma segunda característica do fantasiar é o seu nexos temporal representando simultaneamente passado, presente e futuro (SANTA ROZA, 1999). Vejamos como Freud (1968, p. 1059) descreve as três dimensões temporais de nossa atividade representativa:

La labor anímica se enlaza a una impresión actual, a una ocasión del presente, susceptible de despertar uno de los grandes deseos del sujeto; aprehende regresivamente desde este punto el recuerdo de un suceso pretérito, casi siempre infantil, en el cual quedó satisfecho tal deseo, y crea entonces una situación referida al futuro y que presenta como satisfacción de dicho deseo el sueño diurno o fantasía, el cual lleva entonces en sí las huellas de su procedencia de la ocasión y del recuerdo. Así, pues, el pretérito, el presente y el futuro aparecen como engarzados en el hilo del deseo, que pasa a través de ellos.

O conteúdo/enredo das atividades lúdicas infantis apresenta a mesma dinâmica, ou seja, comporta elementos que transitam por essas três dimensões temporais. Nessa perspectiva, Lajonquière (1999) traz uma importante colaboração no sentido de entendermos melhor como essa articulação se dá: argumenta que a criança, no ‘como se’ de suas brincadeiras/jogos brinca daquilo que já “era-se”, portanto, sustentado em alguma experiência situada no passado – que possivelmente resulta ser aquilo que a fantasmática adulta reserva, isso é, esse “era-se” infantil não é de fato, mais fruto de suas fantasias em relação à onipotência do mundo adulto. Por isso enuncia “agora eu era...” que implica uma situação futura que é, em essência onde o desejo se satisfaz. Para o autor, “brincar é conjugar os tempos: o futuro do ‘vir a ser’, o passado do ‘era-se’ e o presente do ‘agora brinco’” (p. 39).

A partir da atividade lúdica, a criança procura exercitar e organizar seus conteúdos mentais e seus impulsos instintivos. O ‘era uma vez’ é uma forma propiciatória de introdução do imaginário como espaço de simbolização em que a criança expressa seu mundo interno e suas relações com o exterior (HERRMANN, 1982). É simbolizando, falando e representando os conteúdos que a postularam, que ela pode nomear e conhecer as situações, idéias, pessoas e coisas. Winnicott (1997) afirma que as crianças brincam por prazer mais também para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados.

Para Winnicott, o brincar tem um lugar e um tempo que não é nem dentro (não é realidade interna) tampouco é fora (não se constitui parte do mundo externo); ele se constitui na interface compartilhada entre essas duas realidades, expressando a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos (WINNICOTT, 1975). A precariedade do brincar está justamente no fato de que este se encontra no espaço constituído entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido.

Winnicott (1975) refere-se a atividade lúdica como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, ou seja, uma forma básica de viver: A criança se apropria de objetos e fenômenos oriundos da realidade externa e os incorpora à área da brincadeira, de modo que possa usá-los a serviço de alguma amostra

derivada da realidade interna, ou seja, a serviço de suas fantasias. Sem alucinar, a criança expressa suas potencialidades agressivas e eróticas apoiada em um ambiente escolhido de fragmentos pertencentes à realidade externa. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79). E, é somente sendo criativo que o indivíduo descobre seu eu, conclui o autor. Viver criativamente, como propõe Winnicott, exige manter vivo o canal de ligação entre a realidade interna e externa, expressa em sua capacidade de lidar com o desejo e sua negação, próprios da complexidade humana. Na concepção winnicottiana, a base do viver criativamente, assim como sua origem, está no brincar. Daí sua importância para o desenvolvimento da criança e seu valor educativo.

Winnicott (1997) pontua que o adulto pode ampliar as experiências lúdicas das crianças, fornecendo-lhes materiais e idéias, mas sem exageros, uma vez que elas são capazes de encontrar objetos e inventar brincadeiras com muita facilidade, o que lhes proporciona prazer. O brincar é uma parcela importante da vida da criança, por meio da qual esta adquire experiência. No caso da criança, a fertilidade das experiências tanto interna como externas encontra-se principalmente no brincar e na fantasia. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, de modo que “os adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança” (WINNICOTT, 1997, p. 163).

Se o lúdico é um espaço de experiência intermediário potencial de ligação das realidades interna e externa e que opera segundo a dinâmica dos dois princípios de funcionamento do psiquismo (princípio do prazer/princípio da realidade), pode-se dizer que se trata de um riquíssimo espaço de aprendizagem para a criança, uma vez que liga desejo inconsciente, de origem erótica e agressiva, a objetos e produções tangíveis ao mundo externo. Em outras palavras, a atividade lúdica mobiliza o desejo inconsciente e o transforma em desejo de saber, em curiosidade investigativa, em criatividade; elementos empregados na construção de conhecimento. Conseqüentemente, seu valor formativo/educativo é inquestionável.

Nesse sentido, argumenta Emerique (2004, p. 4):

[...] penso que o próprio processo de aprendizagem pode ser visto como uma grande brincadeira de esconde-esconde ou de caça ao tesouro: tanto uma criança pré-escolar brincando num tanque de areia quanto um cientista pesquisando no laboratório de uma universidade estão lidando com sua curiosidade, com o desejo da descoberta,

com a superação do não-saber, com a busca do novo, que sustentam a construção de novos saberes (EMERIQUE, 2004).

Nesse contexto, o lúdico está comprometido com Eros. Daí se origina seu valor educativo. A curiosidade, o desejo de descoberta, a superação do não-saber fundam-se em Eros (amor) e, ao mesmo tempo servem a Eros – que representa a pulsão de vida. Disso resulta a construção de novos saberes, ou do conhecimento. A atividade lúdica, portanto, constitui-se um espaço em que o desejo inconsciente pode se ligar ao desejo de conhecer, possibilita que o amor antes relacionado ao prazer corporal se transforme em amor pelo conhecimento – recurso necessário para a transformação e domínio da natureza, do indivíduo e da vida relacional. O conhecimento implica experiência, conquista, criação e recriação da vida (OLIVEIRA, 2006a). Para a autora, o amor (Eros), é companheiro inseparável do conhecimento: o amor implica disponibilidade para provar o diferente, o não-saber, o misterioso, o desconhecido e a singularidade.

A perspectiva educativa aqui retratada apresenta um sentido ampliado, para além da transmissão de um conjunto de saberes escolares. É educar para a vida: trata-se de possibilitar à criança aprender a conciliar o individual e o coletivo, a satisfação do desejo inconsciente e as exigências do convívio civilizado.

Percurso Metodológico

Na perspectiva de apreendermos como o lúdico tem sido acolhido na escola, realizamos uma investigação junto a três professoras de educação infantil que atuam em escolas da rede pública municipal do Estado de São Paulo, Brasil. Foram realizadas três entrevistas abertas (BLEGER, 1977) de 30 a 40 minutos com cada professora. Nas entrevistas, o objetivo era que as professoras falassem sobre o seu cotidiano “a partir de temas norteadores. Portanto, as entrevistas foram realizadas a partir de temas gerais relacionados ao lúdico e que constituíram o seguinte roteiro de entrevista: 1) infância e escolarização; 2) brincar (lúdico); 3) brincar (lúdico) e/na escola; 4) formação e atuação profissional.

Tomamos como objeto material de análise as comunicações verbais, ou seja, os relatos das professoras obtidos por meio de entrevistas. A isso, Oliveira (1984, p. 48) chama de “discurso”, isto é, “à forma em que a apreensão subjetiva da própria conduta, socialmente aceita, expressa-se numa comunicação verbal”.

O caminho percorrido foi o de recolher *flashes* de sentidos, recortados dos relatos das professoras que permitissem demonstrar como o lúdico é concebido na dinâmica

intersubjetiva dessas professoras e por conseqüência, o sentido assumido pelo lúdico na escola. Não se trata de interpretar, mas de compreender como o lúdico é concebido pelas professoras, inspirado na “psicanálise enquanto modo de investigar significados de ações humanas e das produções de saber individuais e coletivas” (OLIVEIRA, 2006b).

As professoras e o lúdico

De sua infância Ana¹, 20 anos, relembra algumas travessuras e se autodenomina um moleque, diz que foi terrível, que gostava de brincar com os meninos (jogar bola), subir em árvores. Anuncia o resultado de suas travessuras concretizado nos machucados (ora o dedo do pé, ora o joelho, ora o cotovelo). Relata uma infância muito rica em brincadeiras e jogos, vividos ao sabor da liberdade e ao gozo do prazer de brincar com o imponderável, com o desconhecido, com o proibido. Trata com pesar a perda da infância, concebida por ela como um período feliz. Ter de abdicar da infância – para Ana, sinônimo de alegria, de felicidade, de prazer descompromissado – para assumir as responsabilidades da vida adulta, era, de certa forma, ter que abdicar do prazer descompromissado, sem obrigações, vivido em suas brincadeiras e jogos.

É assim que Ana concebe o brincar ou o lúdico: como diversão. Divertir-se significa poder usufruir o prazer que emana da brincadeira, do jogo, da história e que é conseqüência de suas ações, de suas conquistas, do poder e domínio possibilitados pela dimensão do imaginário e do simbólico, concretizados no ‘como se’. Divertir-se é uma forma encontrada por Ana para lidar com as situações conflituosas, com a ansiedade, com a angústia, medo; com as fantasias eróticas e agressivas, transformando isso em prazer. Vejamos um trecho do depoimento de Ana:

Bom brincar é um momento de... doação brincar é um momento de divertimento de abrir a cabeça, de aprender de ensinar, é uma maneira de... brincar é um estado de espírito...brincar é estar bem com você mesmo, brincar é você se abrir para coisas novas, brincar é compartilhar aquilo que você sabe, aquilo que você aprende, aquilo que você entende, e aquilo que você não sabe, brincar é transmitir para pessoas o que você está sentindo, a alegria que você está sentindo ou a tristeza, ou a ansiedade, brincar é colocar para fora a ansiedade, o medo, é a angústia, é o sentimento, brincar para mim é tudo isso [...] (ANA).

¹ O nome das três professoras participantes do estudo é fictício.

Ana articula seu discurso em relação ao lúdico (brincar) tendo como fio condutor a diversão, que nada mais é do que a conseqüência das ações de quem está brincando, da maneira como ele conduz os rumos da brincadeira ou do jogo. A partir dessa referência, ela constrói sua percepção sobre a articulação do lúdico com a educação escolarizada, ou seja, sobre a presença, na escola, da brincadeira e do jogo, mais propriamente na escola de Educação Infantil (creches e pré-escolas).

O caminho proposto por Ana é constituir espaços na rotina escolar para que as crianças possam brincar livremente, sem a interferência dela. São momentos recreativos em que as crianças podem brincar do que quiserem. Sexta-feira é um dia comumente utilizado para esse fim. Entremeio às atividades pedagógicas, ela também possibilita espaço para que o lúdico aflore. Estes são momentos de diversão.

Outra alternativa, que não exclui a primeira, é o que Ana chama de 'brincar dirigido'. Diferentemente do brincar livre, a brincadeira dirigida pressupõe a direção de Ana, ou seja, ela conduz a atividade, estabelecendo sobre o que brincar, qual o papel de cada um, estabelece as regras e assim por diante. Nesse caso, vislumbra-se a possibilidade de propor o ensino de determinados conteúdos por meio da brincadeira, uma vez que ela possui certo controle sobre os rumos da atividade.

[...] eu trabalhando na brincadeira com eles é o jeito mais fácil que eu tenho de poder prender a atenção deles duma maneira que eles gostam, que eu não fique estressada e muito menos eles fiquem estressados, porque aí eles não vão gostar de ficar comigo e eu não vou gostar de ficar com eles [...] (ANA).

Carla, 23 anos, define o lúdico - ou seja, as brincadeiras e jogos - como atividade própria da criança, específica da infância. Nesse contexto atribui-lhe uma função simbólica. Descreve o brincar/lúdico como uma linguagem da infância que expressa simbolicamente, via imaginário, o universo subjetivo da criança. É um recurso da criança para se colocar no mundo, diz Carla. Expressa o movimento das fantasias disfarçadas e atualizadas nas ações, nos personagens, enfim, no enredo que fertiliza a brincadeira ou o jogo.

[...] brincar é o recurso da criança, seria isso pra resumir é o recurso da criança para se colocar no mundo, é... é... como ela lida com as angustias dela, ela sabe que brincar é a partir de certa idade, é a partir dos três anos que ela sabe que o brincar é diferente do real, né? Mais ela, pra ela ali no momento do brincar é real, então ela, ela se, acho que ela se estabiliza, não sei é o que eu penso do pouco que eu vejo (CARLA).

Quando se trata de articular o lúdico com a educação escolarizada, Carla é mais cautelosa. Da mesma forma que Ana, ela propõe alguns momentos na rotina escolar em que o lúdico pode ser vivenciado pelas crianças. São momentos em que as crianças podem brincar livremente, espremidos entre uma e outra atividade sistematizada. Carla estabelece alguns momentos de descanso para as crianças entremeio às atividades sistematizadas que compõem a rotina e que objetivam o ensino-aprendizado de determinados conteúdos escolares. No caso de Carla, o foco é a leitura e a escrita. A brincadeira livre, que ela nomeia de simbólica (em alusão a possibilidade de a criança expressar ‘o que está sentindo’, como ela diz), exerce fundamentalmente essa função em sua rotina com as crianças.

Quero dizer assim: que na teoria, a criança do pré não teria que estar sendo obrigada a se alfabetizar, ler e escrever, mas a família e as atividades que em geral são feitas pelo professor seguem uma linha, então é isso, é trabalho com letras e escrita (CARLA).

Pode-se dizer que Carla considera que o lúdico (brincadeira simbólica) é importante para a criança, mas é pouco ‘útil’ para os propósitos da escola, exceto pelo valor recreativo. Carla é incisiva ao dizer que o discurso valorativo da escola em relação às possibilidades educativas do lúdico se mantém na teoria, uma vez que a prática aponta para outra direção, ou seja, o lúdico é tomado como atividade improdutiva, como distração, o que inviabiliza sua articulação com a educação escolarizada que exige sistematização, seriedade, certa rigidez. Como ponto de equilíbrio, Carla sugere o uso de jogos e brincadeiras dirigidas e/ou pedagógicas, cuja finalidade é corroborar com o ensino dos conteúdos escolares (linguagem oral, escrita e matemática, diz ela). Trata-se de uma atividade pedagógica – como “conhecer as letrinhas” (CARLA) – com nuances de uma brincadeira e/ou jogo. É como se a atividade pedagógica fosse lúdica apenas na aparência e não na essência. Serve apenas como atrativo para as crianças se motivarem para o estudo.

Fabiana, 29 anos, relembra de sua infância lúdica com saudosismo. Uma infância de muitas brincadeiras e jogos que se estendeu até os quatorze anos. Associa o lúdico ao faz-de-conta: assumir diferentes personagens, estar em lugares diferentes. Ressalta a magia da fantasia, de poder fantasiar. Faz questão de preservar a inocência de suas fantasias (as fadas, as bruxas, os cavaleiros, ser a mãe, a professora, entre outros personagens comuns da infância). Considera o lúdico (as brincadeiras, os jogos, contar e ouvir histórias) elemento fundamental para a criança uma vez que lhe possibilita experiências ricas em aprendizagens. Instiga a curiosidade, a invenção, a criação, enfim, a construção de conhecimento com sabor.

Pressupõe uma aprendizagem mais prazerosa, mais significativa para a criança. O prazer se relaciona à satisfação, ou seja, a vivência de situações divertidas, alegres, ausentes de conflitos, de angústias, de tensão.

[...] brincadeira é fundamental, a criança ao mesmo tempo em que ela interioriza... interioriza ela constrói e re-elabora, e re-significa os conceitos, o que ela pensa, transforma é... e através ..eu acho que a brincadeira não tem como...uma educação infantil trabalhar sem a brincadeira, eu não consigo ver isso, não consigo [...] (FABIANA).

A partir do lúdico, Fabiana acredita ser possível constituir uma relação com a criança mais agradável, mais facilitada, mais *light*. Para ela, vivenciar o lúdico é estar em recreação. É desse modo que ela concebe a presença do lúdico no contexto escolar. A vivência do lúdico na escola assume a característica recreativa, significado por Fabiana como uma atividade marcada pelo prazer, divertida, descompromissada com a obrigatoriedade, ausente de tensões e conflitos.

Eu acho que a brincadeira é mágica para criança, uma coisa que a criança não vê como obrigação, ela vê como um momento de que... necessita da participação dela, a brincadeira é o momento que a gente consegue a participação de todo mundo, é difícil uma criança que fala: Tia é não quero brincar! é muito difícil e se ela fizer isso é porque alguma coisa está acontecendo [...] (FABIANA).

É dessa perspectiva que Fabiana insere o lúdico em sua rotina escolar, organizando-o em diferentes momentos de sua prática pedagógica: ora como atividade livre, ora como atividade dirigida, ora como atividade articulada com o ensino-aprendizagem de determinados conteúdos. O caráter recreativo é o fio condutor desse processo. Os momentos de brincar livre prima pela liberdade de ação, pela espontaneidade. É um convite a diversão sem nenhum compromisso com o estudo. As crianças organizam e desenvolvem suas brincadeiras e jogos livremente, sem intervenções; no brincar dirigido, Fabiana se propõe a ensinar as crianças inúmeras brincadeiras e jogos de modo que possam usufruir dessas atividades lúdicas de maneira autônoma.

Sobre o lúdico na/da escola

Que lugar cabe ao lúdico na escola, sob essa perspectiva? Segundo as professoras entrevistadas, o lúdico ocupa o lugar de uma atividade prazerosa e divertida - desarticulada

das atividades pedagógicas, e que proporciona às crianças um espaço para expressarem o que estão sentindo e um espaço para as crianças interagirem com as outras crianças, essencialmente.

Na condição de atividade natural e espontânea da criança, o lúdico expressa aquilo que é próprio da natureza infantil: sua condição irracional e impulsiva e sua necessidade de fantasiar. É esta natureza, essencialmente, que elas descrevem quando conceituam o brincar (lúdico) e quando abordam o que observam nos momentos em que as crianças brincam livremente: a expressão de aspectos agressivos e eróticos. Ressaltam a dimensão simbólica que envolve o lúdico, ou seja, a sua capacidade de expressar simbolicamente as potencialidades eróticas e agressivas constitutivas do ser humano, disfarçadas nas fantasias e no enredo das brincadeiras, dos jogos e das histórias.

Uma outra questão inerente à inserção do lúdico na rotina escolar das professoras está relacionada à presença de brincadeiras e jogos dirigidos. Nesses momentos, há o direcionamento da brincadeira ou do jogo por parte da professora seja com o propósito de ensinar às crianças ‘como’ se brinca e/ou joga, seja com propósitos pedagógicos e/ou didáticos. Distinguem-se do “brincar livre” na medida em que sofrem intervenção para atender um objetivo pré-determinado pela professora, principalmente quando o uso da brincadeira/jogo tem fins pedagógicos. O que se busca com isso é propiciar um processo de ensino e de aprendizagem que possa se dar de forma prazerosa (KISHIMOTO, 1999).

No entanto, essa transposição do lúdico para o campo pedagógico traz consigo seqüelas que em muitas circunstâncias chegam a inviabilizar seu sentido educativo, uma vez que o caracterizam mais como técnica do que como arte. Neste sentido, o lúdico é destituído da espontaneidade e liberdade imaginativa para ser substituído por um brincar *de* ou brincar *para*, cujo sentido está ligado à técnica de ensinar (OLIVEIRA, 2006a). As crianças brincam daquilo que o professor permite, sempre almejando algum objetivo pedagógico, não necessariamente educativo. Por mais que as professoras afirmem que a proposta é estabelecer um ensino pautado no prazer, na alegria e na diversão, na prática tendem a burocratizar e institucionalizar o lúdico imprimindo-lhe objetivo pedagógico e didático.

Oliveira (2006a) aponta que a escola tem negado o acolhimento do erótico, do agressivo e da sua expressividade. Segundo a autora, “a crença no controle total de si e do outro significa a recusa do aspecto inconsciente como autor e co-produtor de educação e de aprendizagem, que, diga-se de passagem, habita tanto o educador quanto o educando” (p. 90). De certo modo, ao desconsiderar o valor da fantasia para a produção intelectual e artística,

para o despertar da curiosidade investigativa, do desejo de saber, de conhecer, não é a própria fertilidade da educação que ela limita? (BACHA, 2003).

Emerique (2003), muito oportunamente, observa a existência de três tipos de professoras ao tratar do lúdico: as repressoras da ludicidade, as que deixam as crianças brincarem em algumas ocasiões e, as que concebem o lúdico como espaço de mediação do processo de ensino e de aprendizagem.

Essa categorização sustenta-se, em princípio, no modo como o professor lida com o lúdico o que, de certa forma, representa o significado que lhe é atribuído na prática pedagógica. Podemos nomear essas três categorias da seguinte maneira: Professor-Repressor, Professor-Recreador, Professor-Lúdico. O professor-repressor é aquele que não aceita que as crianças brinquem, inibindo a presença do lúdico em sua prática pedagógica. Para esse professor, escola não é lugar de brincar - atividade significada como improdutiva, sinônimo de bagunça, portanto, incompatível com a educação escolarizada que exige sistematização.

O professor-recreador é aquele que concebe o lúdico como recreação (leia-se diversão, distração), oportunizando às crianças alguns momentos na rotina escolar para a vivência do lúdico, em que ele (professor) atua como observador, dificilmente se envolvendo nas brincadeiras e jogos juntamente com as crianças. O professor-lúdico é aquele capaz de acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender. O acolhimento do brincar significa compartilhar com a criança suas brincadeiras, seus jogos, as histórias de instigar a curiosidade da criança, de seduzi-la a descobrir e descobrir-se, a criar e a criar-se, enfim, de seduzi-la a desejar conhecer, o que implica em conhecer-se.

Segundo Oliveira (2006a), o humor, o entusiasmo e a alegria são elementos fundamentais à educação. Sem dúvida, possibilitam a constituição de um ambiente acolhedor, que convida a criança a desejar o desejo de aprender, a fazer de suas fantasias alimento para a construção de conhecimentos. Citando Freud, a autora ressalta que o prazer de saber, a curiosidade e o trabalho intelectual derivam dos interesses auto-eróticos que em essência são herdeiros da sexualidade, isto é, são a própria sexualidade.

Isso implica ir muito além de propor uma brincadeira ou jogo à criança. Exige do professor, disponibilidade para viver o lúdico, para fazer do lúdico recurso efetivamente educativo. Isso significa estar disponível para acolher todo um universo subjetivo circulante no cenário ficcional constituído pela atividade lúdica (ALVES, 2006). Infelizmente, é notório o distanciamento entre o conhecimento do funcionamento do psiquismo e suas implicações para o aprendizado e a formação do professor. Este é um fato que sem dúvida coloca a formação do professor longe de possibilitar o seu acolhimento.

Considerações Finais

Ao ouvir essas professoras, aparentemente poder-se-ia dizer que o brincar ocupa na escola de educação infantil, ao menos naquelas em que elas trabalham, uma posição valorativa no que diz respeito às suas ‘qualidades educativas’; tomada como uma atividade fundamental para a educação da criança. Um discurso circulante na escola, particularmente de educação infantil, de uma suposta valorização do brincar como atividade própria da criança, como apontam nossas professoras entrevistadas. Todas as professoras são unânimes em dizer que a presença do lúdico na escola - concretizado nas brincadeiras, nos jogos, no contar e ouvir histórias – é ‘fundamental’ e/ou ‘importantíssimo’. Corroborando com o desenvolvimento da criança, torna o aprendizado mais gostoso, facilita o trabalho do professor.

As professoras entrevistadas parecem pouco familiarizadas com as proposições da Psicanálise sobre o funcionamento do psiquismo, muito embora todas tenham formação em nível superior. Embora apresentem uma visão conceitual interessante sobre o lúdico, concretizado no brincar, apontando aspectos como a fantasia, a liberdade imaginativa, a possibilidade de simbolizar - desconhecem o valor daquele como recurso educativo. A dimensão educativa do lúdico, do ponto de vista da Psicanálise, está relacionado a sua condição de mobilizar as fantasias da ordem do erótico e do agressivo e fazer delas alimento para a elaboração de um saber ao nível da razão, no plano individual ou coletivo, transformado pela via da simbolização e da sublimação em um produto socialmente aceitável.

As ações que visam alguma exploração do lúdico na escola, tal como pudemos constatar nas entrevistas das professoras, de modo geral, se pautam na dimensão recreativa (essencialmente) e na dimensão didática (instrumento pedagógico), levando a uma percepção restritiva de suas possibilidades formativas e educativas. O termo recreação assume na concepção das professoras e, conseqüentemente da escola, um valor pejorativo, distante daquilo que efetivamente é, ou seja, um espaço de re-criação.

Podemos dizer que a escola não reconhece nem acolhe o lúdico como recurso educativo. O valor educativo de que se fala aqui não se restringe a fazer do lúdico um instrumento/técnica de ensino-aprendizagem, mas reconhecê-lo como um espaço de experiência intermediária que liga realidade interna e externa, que mobiliza as potencialidades eróticas e agressivas que alimentam a aprendizagem.

Concluindo, podemos dizer que, muito embora o lúdico esteja presente na escola, o que essa pesquisa demonstra é uma desvalorização do lúdico como recurso educativo.

Desvalorização que denota a desconsideração da escola contemporânea em relação ao inconsciente – ao desejo, a fantasia, ao infantil.

Referências Bibliográficas

ALVES, F.D. Em nossa escola criança faz-de-conta que brinca. In: OLIVEIRA, M.L. de. (Org.) **Pesquisa em Educação e Psicanálise**. 1ª ed. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006, p. 103-124.

BACHA, M.N.S. **Psicanálise e educação**: laços refeitos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevista y grupos. Buenos Aires, Editora Nueva Vision, 1977.

CAMPBELL, J. **As máscaras de Deus**. São Paulo: Palas Athena, 1992.

EMERIQUE, P.S. **Brincaprende**: dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papirus, 2003.

_____. O lúdico e a escola. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.) **Dinâmica lúdica**: novos olhares. Barueri, SP: Manole, 2004, p. 1-17.

FREUD, S. **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968. v. 1, v. 2, v. 3.

HERRMANN, F. A.; LIMA, A. A. O pensamento kleiniano: uma introdução crítica. In: KLEIN, M. **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1982.

_____. **A psique e o eu**. São Paulo: HePsyché, 1999.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____ (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-43.

KUHLMANN JR. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAJONQUIÉRE, L. de **Infância e Ilusão**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEVIN, E. **A função do filho**: espelhos e labirintos da infância. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. L. **Des/obede/serás**: sobre o sentido da contestação adolescente. 1984. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

_____. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, V. A. (Org.) **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006a, p.75-102.

_____. Notas introdutórias. In: _____ (Org.) **Pesquisa em educação e psicanálise**. Araraquara: FCL – Unesp Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006b. p. 13-22.

SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer**: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 1999.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

VIVENCIANDO O JOGO DA CAPOEIRA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Paulo Sergio Richetto (SEE/SP)

RESUMO

Este estudo objetiva descrever a vivência da utilização do jogo da capoeira como estratégia de ensino para alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental nas aulas de educação física. Diante da multiplicidade de facetas que a capoeira apresenta, constata-se que ela consegue, comportar dentro de um mesmo ambiente, pessoas com diferentes características e anseios, satisfazendo-as de modos distintos, propiciando múltiplas interações pessoais através das variadas situações que se apresentam, adequando-se aos pressupostos, da educação física escolar, de inclusão e desenvolvimento global da criança, podendo ser utilizada como uma estratégia de ensino, resultando em ações gestuais que contribuem para a ampliação de vivências motoras fundamentais na formação integral do aluno.

Palavras-chave: jogo, capoeira e educação física escolar.

Introdução

Minha vivência cotidiana com a capoeira iniciou há cerca de vinte anos com motivos de caráter eminentemente subjetivo e simbólico, realizadas por prazer, divertimento e, de maneira singular por manter-me próximo e vinculado a outros jovens que como eu buscavam lazer e convívio neste período de nossas trajetórias de vida. No início, minha principal preocupação estava vinculada ao desempenho no aspecto técnico de aprender determinada forma de luta ou esporte, porém, com o passar do tempo logo percebi a necessidade de uma participação mais efetiva no contexto da capoeira como um todo, na possibilidade de aprender não apenas os movimentos, mas também os elementos que envolvem sua cultura, história, origem e evolução.

Visando agregar novas competências e habilidades, ingressei no curso de educação física, onde encontrei uma possibilidade real para ampliar meu entendimento a respeito desta temática por meio de conhecimentos teórico-práticos, fundamentados nas disciplinas de crescimento e desenvolvimento infantil, aprendizagem motora e com a própria capoeira que também fazia parte da grade curricular do curso.

Finalizados os quatro anos de minha graduação, ingressei no quadro do magistério da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo em uma escola localizada na zona leste da capital paulistana. No transcorrer dessa vivência, surgiu o interesse em inserir a capoeira como estratégia de ensino a fim de diversificar e ampliar a oferta de atividades motoras para alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, haja vista a crescente valorização nacional e

internacional da capoeira como atividade de caráter inegável em virtude da riqueza de conteúdos significativos histórico-sociais e da variedade de experiências motoras (aliada a vivências rítmicas, criativas e expressivas) que oferece.

Atualmente em nossa sociedade as experiências motoras das crianças urbanas estão sendo desenvolvidas dentro de quatro paredes. A carência na disponibilidade de espaços destinados ao lazer e as atividades lúdicas e esportivas são sobrepujadas pelas conquistas tecnológicas, que juntamente com o aumento da violência urbana favorecem uma maior sedentarização das pessoas. (BRASIL, 1998)

Para Mattos e Neira (2005), por volta dos 12 anos a criança praticamente já definiu seu padrão de movimento, sendo quase impossível a aquisição e construção de esquemas de ação que lhe garantam a estruturação neurológica determinante para uma motricidade eficiente. Esta insuficiência motora, geralmente é resultado da falta de experiências formativas, resultando em inúmeras dificuldades diante de situações onde o meio solicita movimentos mais elaborados.

Dessa forma, nos anos iniciais do ensino fundamental é imperioso que a escola modifique sua postura em relação a esse importante aspecto da formação humana, caminhando ao encontro das reais necessidades formativas dos alunos e professores de educação física que precisam atuar no sentido de criar situações nas quais as crianças sejam estimuladas a participar de atividades de movimentação corporal, visando a sua integridade motora.

O bom desempenho motor só é possível para aqueles que acumulam uma considerável bagagem de conhecimentos sobre o seu corpo, sobre o meio e as relações desse corpo com o meio. Portanto, a criança que brincou, jogou, dançou, correu, saltou, lançou, arremessou, puxou, empurrou entre outras atividades, foi estruturando toda essa bagagem motora e acumulando-a em forma de conhecimentos que são utilizados quando solicitados.

Muitos educadores, mesmo aqueles que trabalham com adultos são unânimes no que diz respeito à importância dos jogos e brincadeiras para a educação. Segundo a ótica de Huizinga (1996) o jogo é um exercício em que prevalece a alegria, ou seja, o lúdico. Não precisa ser justificado e nem precisa de um objetivo para acontecer, promovendo a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Os jogos são atividades ricas em situações imprevistas, nas quais o indivíduo precisa responder rapidamente, assumindo responsabilidades e riscos. Durante o jogo forma-se uma

mini-sociedade que estabelece as regras e normas para sua realização, transformando ou reforçando valores e atitudes da sociedade maior. (ADORNO, 1995)

O jogo para a criança não é uma atividade do passado ou futuro, mas do presente, do agora, da realidade criada por suas características, é uma atividade representativa e interpretativa, e não apenas imaginária, sendo um misto de vivências concretas com a fantasia. (HUIZINGA, 1996) Ainda para o mesmo autor, o jogo é fator de desenvolvimento do ser humano, um meio de interação entre os participantes, no qual a criança expressa seus comportamentos e valores. Para participar e ser aceita no grupo, a criança deve adotar o comportamento, as atitudes e as normas instituídas pela mini-sociedade formada em torno da prática do jogo, potencializando assim, o desenvolvimento da socialização, pois é por meio do jogo que a criança percebe a realidade dos adultos.

Dohme (2001), afirma que o uso do lúdico é a melhor forma de transmissão de conhecimentos; auxilia no interesse, motivação, engajamento, avaliação e fixação do conteúdo apresentado. São formas de comunicação que permitem partilhar significados e conceber regras para desenvolver e educar crianças, pois pode-se compartilhar valores, idéias, emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade.

O aprendizado ocorre dentro do universo da criança, das coisas que lhe são naturais e importantes de fazer, que respeitam as características próprias da idade, seus interesses e esquemas de raciocínio próprio. Por lúdico entende-se o que se refere aos jogos, ao divertimento e a recreação. (NITSCHKE et al.1998).

O jogo na capoeira representa uma constante negociação (sobretudo corporal) em que cada praticante procura ampliar cada vez mais o seu volume. Por mais que se pretenda minuciosa, a descrição dos expedientes gerados em um jogo de capoeira jamais refletirá a riqueza dos fatos em si. Desta forma, na roda, o jogador é livre (para jogar) como e quando quiser, sem a pretensão de obter qualquer lucro, conseguindo atender a necessidade de fantasia, utopia, justiça e estética e, ainda, despertar o gosto pelo inesperado, pelo imprevisível.

Portanto, a capoeira enquanto manifestação da cultura corporal, cujas vertentes (mística, revolucionária e expressiva) redundam em variedades de ações gestuais que, se inseridas sistematicamente aos conteúdos da educação física escolar, apresentar-se-á como uma alternativa rica para o desenvolvimento das estruturas das crianças.

A capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira proveniente das classes menos favorecidas da população. Em seu universo simbólico e motor encontramos elementos tais como a musicalidade, a religiosidade, movimentos acrobáticos, dentre outros que a tornam

bastante peculiar. A capoeira é plural, e nela manifestam-se mutuamente o lúdico e o combativo, caracterizando-a como jogo, luta e dança. (MELLO, 2002)

Compreende-se que a capoeira é um conteúdo que pode ser contemplado na escola por meio de seus múltiplos enfoques: a luta, a dança, a arte, o folclore, o esporte, a educação, o lazer e o jogo. Sua prática possibilita o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais como autonomia, cooperação, participação social, postura não preconceituosa, entendimento do cotidiano pelo exercício da cidadania e historicidade. No aspecto motor a capoeira, devido às variadas movimentações e interações, deve ser reconhecida como uma estratégia rica para o desenvolvimento da criança, por sua movimentação e ritmicidade, não só harmoniosa do corpo infantil como também estimula a aquisição de um autocontrole fantástico.

Sua origem diverge bastante das diversas modalidades consolidadas no contexto da educação física escolar. Enquanto a maioria das modalidades praticadas nas escolas são advindas das culturas européias e norte-americanas (as quais originaram-se como cultura de movimento de classe dominante), a capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira que nasceu das classes dominadas dos escravos, criada como forma de luta contra opressão. (SOUZA; OLIVEIRA, 2001).

Hoje, é possível encontrar a capoeira e os capoeiristas inseridos no contexto escolar e ampliando sua participação para a sociedade em geral. De atividade de “bandidos e/ou maloqueiros” a capoeira tornou-se símbolo e porta-voz da cultura nacional em diversos países. Isto não ocorreu por acaso, mas, sim por meio de lutas pela significação. Como forma de manifestação cultural, a capoeira ganhou mais do que um espaço de atuação, ela propiciou uma ação política da cultura negra.

Destaca-se que a inserção da capoeira enquanto conteúdo escolar, deve ser vista também como um compromisso com a historicidade, uma vez que não podemos nos prender no viés da técnica, do espetáculo e do rendimento. A capoeira emplaca as contradições sociais, onde a dominação e a resistência coexistem de forma conflitante, fazendo dela uma figura emblemática, reveladora dos conflitos sociais. (KUNZ, 1998)

Objetivo

Este estudo tem por objetivo, descrever a vivência da utilização do jogo da capoeira como estratégia de ensino para alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental nas aulas de educação física escolar.

Metodologia

Nas aulas de educação física escolar são desenvolvidas ações onde a criança se sente obrigada a pensar e planejar a sua movimentação, e esse movimento, não acontece sozinho, toda ação tem uma intenção, seja ela expressiva ou funcional é sempre determinada pela sua dimensão cultural: um jogo, um esporte, uma dança, uma ginástica, uma expressão, etc., qualquer gesto é sempre sustentado por um significado, por uma ação cognitiva, afetivo-social e claro motora. (MATTOS; NEIRA, 2005)

Portanto, pensamos em um trabalho com o corpo, abrangendo as características acima mencionadas, ou seja, a vinculação do movimento com intenções, raciocínios e planos de ações elaborados; atividades com significado, com o concreto, com o real, com o interesse daquele que é mais importante no processo: o aluno.

Diante da multiplicidade de facetas que a capoeira apresenta, constata-se que ela consegue comportar dentro de um mesmo ambiente, pessoas com diferentes características e anseios, satisfazendo-as de modos distintos, propiciando múltiplas interações pessoais através das variadas situações que se apresentam, adequando-se aos pressupostos, da educação física escolar, de inclusão e desenvolvimento integral da criança.

A capoeira pode ser vista como uma excelente estratégia de ensino, resultando em ações gestuais de variedades estonteantes para contribuir na formação integral do aluno, atuando de maneira direta e indireta sobre todos os aspectos cognitivos, afetivo-sociais e motores.

Para o planejamento, desenvolvimento e elaboração desta ação educativa consideramos as três dimensões do conteúdo, ou seja, conceitual, procedimental e atitudinal que embora tratadas de forma específica, estarão sempre associadas, permitindo uma análise global dos conhecimentos.

Dentro da dimensão conceitual abordamos questões históricas como a origem da capoeira, dos movimentos e suas combinações, dos instrumentos, o significado dos toques de berimbaus, até a elaboração de regras. Outro aspecto relevante desta dimensão é a projeção dos conhecimentos e acontecimentos que envolvem as atividades da roda de capoeira bem

como sua historicidade, para a vida cotidiana dos alunos, facilitando assim, o entendimento e a leitura da realidade.

Na dimensão atitudinal, consideramos às normas, valores e atitudes, levantando discussões sobre respeito mútuo, dignidade e solidariedade, cabendo ao aluno reconhecer e respeitar as características físicas e de desempenho de si e de seus companheiros durante o aprendizado da capoeira, sendo essencial a vivência destas situações. Na mesma dimensão, a cooperação, a solidariedade e a participação social são estimuladas na medida em que os alunos vão tomando ciência da importância de todos os integrantes de uma roda de capoeira para que a mesma possa ter um desenvolvimento satisfatório. Sendo assim, tanto os dois jogadores que entram na roda, como os tocadores e cantadores possuem fundamental valor para este desenvolvimento. Levando-se também em consideração, a diversidade cultural, o relacionamento entre as diferentes faixas etárias, sexo e etnias envolvidas no processo.

*Já na dimensão procedimental relacionamos o fazer, que no caso da capoeira, foi desenvolvida por meio da vivência dos movimentos básicos e fundamentais da ginga, dos demais movimentos e suas combinações, da construção e aprendizado de instrumentos musicais, das composições e adaptações de cantigas, da resolução de problemas, das pesquisas e entrevistas, como também da própria organização para formação de uma roda. Enfim, todo conteúdo prático envolvido no universo da capoeira.

A estratégia de ensino utilizada se deu por meio de um planejamento coletivo no início do ano letivo de 2009, inserido dentro do projeto político pedagógico de maneira interdisciplinar em uma unidade escolar estadual, situada na zona leste da capital paulistana.

As ações aconteceram ao longo do primeiro semestre, durante as aulas de educação física. Utilizou-se um total de vinte aulas, duas vezes por semana para cada turma, com duração de cinquenta minutos cada. Ao todo participaram desta proposta de trabalho, sete classes de segunda série do ensino fundamental, equivalente hoje ao terceiro ano do referido ensino, com um total de 245 alunos com a faixa etária entre seis e sete anos de idade.

Para o desenvolvimento das atividades, as unidades didáticas foram estruturadas das seguintes formas: roda de conversa inicial com o intuito da sensibilização para o trabalho, apresentação das atividades desenvolvidas, escuta de sugestões e contribuições por parte dos alunos e definições dos nossos objetivos.

No segundo momento, desenvolveu-se a parte prática da vivência proposta e por fim, no terceiro momento uma roda de conversa final para avaliação da aula, ouvindo sugestões e alavancando continuidade para o próximo encontro. Vale destacar a continuidade das atividades desenvolvidas, principalmente no aspecto conceitual, para sala de aula, com a

atuação da professora titular, no processo de alfabetização dos alunos. Também foram utilizados recursos áudio visuais para auxiliar na compreensão dos conteúdos por parte das crianças.

A organização da turma ocorreu nos seguintes espaços: sala de aula, quadra poliesportiva, sala de vídeo, biblioteca e pátio de acordo com as necessidades e andamento das atividades. E como recursos didáticos e materiais foram utilizados um aparelho de som, uma televisão, um aparelho de DVD, três berimbaus, um atabaque, três pandeiros, quatro reco-recos, e quatro agogôs.

Outro aspecto relevante que também foi pontuado refere-se às experiências anteriores que os alunos possuem, uma vez que sua bagagem cultural foi considerada durante o processo de ensino-aprendizagem.

O professor manteve-se atento aos meios midiáticos, buscando informação e atualização constante, visto que o aluno absorve inúmeras informações descontextualizadas, que acabam por induzi-lo a uma idéia de esporte-espetáculo, de um nível técnico ao alcance de todos.

Muitas vezes quando aparece algum noticiário sobre a capoeira na mídia, este vem mostrando algumas cenas de violência ou enfocando-a somente no aspecto luta/esporte/competição, sendo que na perspectiva aqui adotada, o mais importante é o desenvolvimento global do aluno e não a sua *performance* (obviamente sem negá-la).

Durante as aulas os alunos foram incentivados a analisarem de forma crítica a trajetória da capoeira, apresentando assim, um compromisso com sua historicidade, procurando compreendê-la como uma atividade vinculada a fatos e episódios da história do Brasil.

Na vivência dos movimentos básicos e fundamentais da ginga, juntamente com os demais movimentos, e suas possíveis combinações, primeiramente não se tratou de uma reprodução de modelos pré-estabelecidos, mas sim de situações problemas e desafiadoras, no qual os alunos, ao som de um berimbau ou música de capoeira, por exemplo, deslocaram-se livremente pelo espaço imitando gestos de animais, fazendo movimentos de soltura, giros, entre outros, ora individual, ora com um companheiro.

Finalizamos o processo educativo com a realização de um grande evento para a comunidade escolar, com apresentação de um grupo de capoeira interagindo juntamente com os alunos, uma exposição de fotos tiradas durante o desenvolvimento das atividades, desenhos, alguns recortes de revistas que eram trazidos espontaneamente pelos alunos e com a composição de uma música adaptada de parlendas e cantigas de rodas.

Resultados

Por meio desta vivência, destaca-se que os conteúdos desenvolvidos com a utilização da capoeira como estratégia de ensino foram ao encontro dos objetivos, uma vez que percebeu-se pela participação dos alunos nas atividades propostas, melhora das capacidades motoras coordenativas como: coordenação dinâmica geral e específica, equilíbrio, lateralidade, melhor apreciação do espaço corporal, localização espacial e orientação temporal. Nos aspectos cognitivos e afetivo-sociais evidenciou-se progressos relacionados a concentração, atenção, discriminação visual/auditiva, respeito a si, aos outros e as normas e regras, organização, participação, cooperação, disciplina e autocontrole e esforço para superar-se.

Além da percepção individual do professor, os alunos verbalizaram que sua participação nesta atividade foi efetiva, pois conseguiram executar movimentos corporais até então desconhecidos, possibilitando assim, um maior domínio de suas ações. Trouxeram também melhoras no relacionamento com os colegas e na insegurança.

Dessa maneira, os professores de educação física, devem estar abertos a novas possibilidades de desenvolver práticas que atendam as necessidades do outro no seu próprio universo, pontuando a importância do papel das experiências motoras (gestos) no desenvolvimento do ser humano, nos levando a percepção do quão útil a sua prática poderá ser para o referido desenvolvimento.

Assim, por meio dessa prática educacional, percebemos que a utilização da capoeira atrai e motiva a criança a participar espontaneamente oferecendo a possibilidade de criar, fantasiar e imaginar, transformando-a em melhor conhecedora de seu próprio corpo, fazendo da aula uma grande brincadeira dirigida e interdisciplinar.

Ao re-ver minha trajetória e, dar concretude neste relato de experiência, desvela-se para mim, a preocupação enquanto docente em buscar a ampliação de um leque de possibilidades e vivências motoras, fundamentais ao desenvolvimento integral das crianças.

Neste percurso e estratégia, fomos estimulados a abandonar nossa condição passiva de reprodução de conteúdos e investir no planejamento como um instrumento capaz de facilitar a reflexão sobre o que estamos trabalhando com os alunos, ajudando-nos a falar sobre o nosso trabalho, passando a conhecer mais o projeto político pedagógico da escola e suas articulações, podendo buscar objetivos comuns entre as áreas, em torno dos temas sociais, que dizem respeito a todos. Assim, os conteúdos específicos da área de educação física poderão

contribuir com a ampliação da visão de mundo dos alunos, e para o professor, como um estímulo para continuar pesquisando, se informando, tornando-se um profissional mais reflexivo, menos dependente dos modelos pré-definidos para nos comprometermos mais com o aprendizado das crianças.

A trajetória possibilitou evidenciar que a estratégia é relevante, mas sobremaneira fica desvelada a importância do educador em desenvolver a flexibilidade e abertura necessária para lidar com incertezas e medos, dando segurança para este caminho, estando atentos aos movimentos necessários para as metodologias ativas.

Neste contexto, a aplicação da capoeira como estratégia de educação pode ser inserida nos conteúdos da educação física escolar, já que é capaz de entreter, representar idéias e atitudes comportamentais da vida diária, traduzindo com clareza a mensagem que se deseja comunicar, nos levando a reflexão sobre as ações do cotidiano. Reflexão essa que é essencial para o alcance de mudanças, inerente a evolução do desenvolvimento humano.

Por meio dessa experiência, a partir de minha vivência, pude vislumbrar novas possibilidades de ensino e prática, percebendo o quanto é relevante a comunicação interdisciplinar, bem como a importância do educador na formação e aprendizado da criança.

Enfim, tem-se que a capoeira é uma manifestação cultural brasileira, com potencialidades educativas incontáveis, passível de ajudar a resolver problemas educativos e concretos, merecendo ser eleita como forma privilegiada de estratégia de ensino.

Referências bibliográficas

ADORNO, T.W. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruscher. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, Terceiro e Quarto ciclos. Brasília. MEC/SEF, 1998.

DOHME, V. O lúdico na educação. Rev. Profissão Mestre, Curitiba, v.3, n.27, p.28-29, dez. 2001.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. Tradução de João Paulo Monteiro. 4ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KUNZ, E. (Org.). **Didática da educação física**. Ijuí: ed. Unijuí, 1998.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação Física infantil: construindo o movimento na escola. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

MELLO, A. S. da. A História da Capoeira: pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal. In: Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, VIII., 2002, Ponta Grossa, PR. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. Anais... Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002. Disponível em – <http://www.boletimef.org>: Acesso em 18 abril. 2004.

NITSHKE, R. G. et al. O lúcido lúdico. Rev. Texto e Contexto de Enfermagem. Florianópolis, v.7, n.3, p.118-129, set./dez. 1998.

SOUZA, S. A. R.; OLIVEIRA, A. B. Estruturação da Capoeira como Conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v.12, n.2, p.43-50, 2. sem. 2001. Disponível em – <http://www.boletimef.org>: Acesso em 18 agosto. 2005.

A PERCEPÇÃO DA MOTRICIDADE DO BEBÊ LACTENTE EM SITUAÇÃO DE MASSAGEM

Cássia Misuko Saito (UNIFESP / CNPq)

Maria das Graças Barreto da Silva (UNIFESP - Cátedra Joel Martins)

Vitória Helena Cunha Espósito (PUCSP - Cátedra Joel Martins)

RESUMO

Ao percorrer uma trajetória de pesquisa qualitativa fenomenológica desvelamos o comportamento de nove lactentes, na dinâmica relacional com as mães em situação de massagem, respondendo a seguinte questão norteadora: *Como se mostra a motricidade no comportamento do bebê lactente?* Observamos que eles comunicam suas competências e necessidades estabelecendo contatos por meio dos olhares, pelas expressões faciais, posturas e movimentos corporais. O estudo possibilitou configurar constelações temáticas que apresentam a motricidade dos bebês lactentes em evolução. Indicando que a enfermeira ao elevar a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento, favorece a compreensão da motricidade humana como condição ao inter-relacionamento dialético entre o ser e o mundo.

Palavras chave: Motricidade Humana; Desenvolvimento Neuropsicomotor; Humanização dos Cuidados de Enfermagem; Pesquisa Qualitativa Fenomenológica.

1. INTRODUÇÃO

Em nossa época, a ausência de espaços para a reflexão sobre como criar filhos se reflete mais particularmente na insegurança das mães e dos pais frente à criança. Apesar de o cuidado materno ser tão essencial, algumas mães encontram dificuldade em realizá-lo de maneira satisfatória, pela complexidade que envolve assumir a função materna ou por não conseguir se adequar à nova rotina, devido a motivos emocionais ou ainda pelas cobranças e imposições de modelos colocados pela sociedade, dentre outros. Embora, ultimamente, as mães e pais venham demonstrando um crescente interesse em conhecer o desenvolvimento do bebê¹, eles também demonstram ansiedade, frente à quantidade de informações e pela valorização excessiva dada em nossa cultura às novas aquisições, carregando-os de expectativas. Assim, as

¹ Como bebê, estamos nos referindo ao recém-nascido e ao jovem lactente em seu primeiro ano de vida.

² Maternagem: refere-se a um sistema de cuidados prestados pela mãe ou um adulto responsável por exercer esta função, para suprir as necessidades dos bebês. La Planche J. Vocabulário da psicanálise. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

mães e pais ao sentirem necessidade de orientações em relação aos seus filhos, recorrem às instâncias de saúde, especialmente as mães buscam a confirmação de suas formas de ação como mães, ou seja, da maternagem².

Este contexto de exigências gerou a necessidade de nos prepararmos como profissionais para responder a esta demanda. Mais ainda, esta relação nos leva a apreender o conhecimento, conforme Espósito (2006), referindo-se ao seu sentido forte como “participação” ou “realização” e não apenas no seu sentido fraco, como “informação” ou “representação”, algo que passa a ser determinado historicamente. Assim, o conhecimento, em seu sentido forte, leva o ser, mediado pela corporeidade de seu corpo, a viver sua existência de forma mais autêntica. Esta perspectiva nos encaminhou para uma abordagem centrada no desenvolvimento humano dos bebês lactentes configurada pelo Projeto de Extensão Grupo de Massagem e Estimulação de Bebês (GMEB). Vinculado ao Grupo de Estudos em Puericultura, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), certificado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), e em seu caráter interinstitucional integra a Cátedra Joel Martins.

2. A ESCOLHA METODOLÓGICA

A pesquisa qualitativa de orientação fenomenológica é o recurso metodológico que vem se adequar ao tema proposto, por possibilitar uma exposição do *mundo vivido*. A trajetória fenomenológica consiste de três momentos, a descrição, a redução e a compreensão- interpretação, em busca da compreensão do homem e do mundo através da sua facticidade, isto é, da sua maneira de ser-no-mundo, sujeito às contingências (MARTINS, 1991).

A redução fenomenológica permite uma apreensão direta da realidade individual, que se dá através da consciência intencional, a qual permite uma conexão entre o indivíduo, os outros e o mundo. Nesta perspectiva, o pesquisador assume o resultado da redução como um conjunto de asserções significativas, as unidades de significado (US), que em suas convergências e/ou divergências e idiosincrasias apontam para a consciência que ele tem do fenômeno (MARTINS, 1991).

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

- Região de Inquérito

Situamos a região de inquérito no Grupo Terapêutico de Massagem e Estimulação de Bebês (GTMEB), uma das atividades do (GMEB) que se realiza no Centro de Assistência e Educação em Enfermagem (CAENF), vinculado a Escola Paulista de Enfermagem da UNIFESP. Espaço adequado para a realização de observações do desenvolvimento do bebê lactente *normal e sadio*, junto à mãe e/ou pai. Em cada sessão são atendidas uma ou duas mães com seus bebês, uma vez por semana, com duração de aproximadamente uma hora. Com o objetivo de disponibilizar conhecimentos sobre o processo evolutivo do desenvolvimento neuropsicomotor visa ainda, favorecer o vínculo afetivo e proporcionar ao bebê especificamente estímulos sensório–motores, relaxamento tônico, vivências exteroceptivas, e proprioceptivas pautadas pelo bem–estar.

- População

Os sujeitos deste estudo foram nove lactentes com idade entre dois e sete meses, massageados no (GTMEB) por suas respectivas mães e observados pela estudante- pesquisadora. Os critérios de inclusão contemplaram bebês com idades da faixa etária atendida e que participaram do maior número de sessões de acordo com a proposta.

- Período de Coleta de Dados: de abril a junho de 2003

A coleta de dados teve início após aprovação do Comitê de Ética, CEP nº. 0212/03, com o consentimento dos responsáveis legais pelos bebês.

4- O CAMINHAR DA PESQUISA

Durante cada sessão de massagem, foi sendo descrito o observado no comportamento dos lactentes, procurando responder a questão norteadora: *Descreva como se mostra a motricidade no comportamento do bebê lactente*. A observação possibilita uma maior aproximação do

pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado, principalmente em situações onde não há comunicação verbal, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa: os bebês lactentes.

Redução Fenomenológica

Com a redução fenomenológica à procura da essência do fenômeno, a partir das descrições da experiência encontrou-se as respectivas Unidades de Significado (US) em resposta à questão norteadora.

-Resultados:

Nesta etapa, a busca de compreensão envolve uma interpretação na tentativa de especificar os significados encontrados, o que nos encaminha a possibilidade de tematização dos elementos essenciais do fenômeno, que reagrupados em oito temáticas abertas às interpretações mais amplas da motricidade presente nos comportamentos expressos pelos bebês lactentes, assim se anunciaram:

- 1- Posturas e movimentos corporais
- 2- Movimentos ativos dos membros
- 3- Motricidade fina
- 4- Contato por meio dos olhares
- 5- Expressões faciais
- 6- Oro-motricidade
- 7- Relação durante a amamentação
- 8- Manifestações de encontro com a mãe

- Desenvolvimento das Temáticas

1. Posturas e movimentos corporais.

Vira de bruços... levanta/sustenta a cabeça e ombros e depois apóia.(US.15-D.3) (US.14-D.11) (US.22-D.17) (US.14-D.18) (US.27-D.19) (US.27-D.17) .(US.7-D.16)

Vira a cabeça para o lado e me olha... ao seu lado.(US.4-D.5)

Vira a cabeça de lado, olha para a professora, desvia o olhar para a boneca e balbucia.(US.18-D.6)

Vira a cabeça para trás e me olha... distante dele.(US.19-D.9)

Vira o corpo para o lado.(US.20-D.10) (US.15-D.14) (US.9-D.17) (US.2-D.18)
 Segura o lençol, vira a cabeça e leva o lençol à boca.(US.23-D.10)
 Apóia a cabeça nas pernas da mãe.(US.28-D.10)
 Vira a cabeça para um lado e para outro(US.8-D.11) (US.2-D.15)
 Inclina a cabeça para o lado.(US.13-D.12)
 Firma as pernas quando a mãe o coloca de pé e o apóia.(US.7-D.14) (US.26-D.19)
 Olha o mundo virando a cabeça em várias direções.(US.14-D.14) (US.7-D.17)
 Empurra o colchão com as pernas e se desloca para cima.(US.6-D.16)
 Vira o corpo para o lado e desvira.(US.11-D.16) (US.10-D.17) (US.5-D.19)
 Com o movimento das pernas passou da posição vertical para a horizontal.(US.13-D.16)
 Grita, empurra a barriga da mãe com as pernas se deslocando para cima e vira o corpo para o lado.(US.21-D.16)
 ...frente ao espelho, olha sua imagem, sorri e balança a cabeça(US.1-D.17)
 ...de pé ... segurando seu tórax ...firma as pernas e ...perde o apoio.(US.2-D.17)
 Mãe segura suas mãos, ela impulsiona o corpo para a frente e se senta.(US.11-D.17)
 Apóia a cabeça e morde o lençol.(US.26-D.17)
 ...de costas ... Olha o mundo virando a cabeça em várias direções.(US.1-D.18)
 Eleva a cabeça do colchão.(US.9-D.19)
 Segura o chocalho e o leva à boca. Balança o chocalho, segura com uma mão e passa para a outra. Larga o chocalho espontaneamente. Vira para pegar o chocalho novamente.(US.16-D.19)
 ...se arrasta no colchão.(US.22-D.19)

No seguimento contínuo das sessões de massagem, temos a oportunidade de acompanhar a evolução da motricidade expressa pelos comportamentos dos bebês observando, as diferenças individuais e o que é comum a todos como um padrão geral da espécie humana.

...de braços ...Sustenta a cabeça e o pescoço.(US.17-D.14)

Vira a cabeça para um lado e para outro (US.8-D.11)

Aos quatro meses desenvolve o tônus cervical, sustentando a cabeça e depois o tronco. Nesta fase para levantar o bebê, colocamos nosso polegar nas palmas de suas mãos para ele agarrar, então os músculos dos braços se encadeiam da mão à cabeça, permitindo que ele se sente.

Vira de braços. (US.7-D.16)

Grita, empurra a barriga da mãe com as pernas se deslocando para cima e vira o corpo para o lado. (US.21-D.16)

É necessário lembrarmos que não é apenas pelo processo de maturação orgânica que o bebê se movimenta, é também pela motivação, pela convocação do outro, pela implicação que o laço afetivo demanda.

Nesta perspectiva, **Gonçalves Junior (2008)** considera a motricidade humana como:

“[...] movimento intencional de transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda’ na qual o essencial ‘é a experiência originária, donde emerge também a história das condutas motoras do sujeito, dado que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis supõe. O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida’ (SÉRGIO, 1999a p. 17-18).

Mãe segura suas mãos, ela impulsiona o corpo para frente e se senta. (US.11-D.17)

Empurra o colchão com as pernas e se desloca para cima. (US.6-D.16)

No ambiente da massagem, valorizamos o gesto espontâneo do bebê, indicando à mãe a importância do respeito à sensação do movimento completo para a coordenação motora e para a constituição psicológica do sujeito.

Segura o lençol, vira a cabeça e leva o lençol à boca.(US.23-D.10)

Desde o nascimento, o bebê possui toda a base da coordenação motora, que se define como o aspecto mecânico da organização psicomotora do homem. A criança percebe as diferentes sensações através dos movimentos e tenta reproduzi-las, após várias tentativas ela conseguirá comandar os próprios movimentos. É através dessa coordenação motora, de reunir os elementos sensoriais e interagir em seu movimento que a criança conhece o próprio corpo na relação com a mãe e com o meio exterior. (BÉZIERES, HUNSINGER, 1994).

Vira a cabeça para o lado e me olha... ao seu lado.(US.4-D.5)

Vira o corpo para o lado e desvira.(US.11-D.16)

O enrolamento é uma posição de bem-estar que favorece a coordenação motora: consiste em aproximar cabeça e bacia, através dos músculos flexores da cabeça, pescoço, abdômen e períneo, com os braços e pernas fletidos sobre o tórax. Esta é uma posição de organização do bebê, é através dela que ele consegue esticar-se ou endireitar-se (BÉZIERES, HUNSINGER, 1994).

O desenvolvimento psicomotor do lactente, que o levará a se adaptar ao mundo, não depende apenas do componente biológico, mas também de suas vivências. No início, dependerá dos estímulos proporcionados pelo adulto que exerce a maternagem, daí a importância da qualidade do manuseio, dos gestos, do favorecimento do chão como espaço para o movimento

e/ou deslocamentos. Enfim, dos cuidados em suas dimensões, tanto objetivas como subjetivas prestados nesta fase.

Como ressalta **Gonçalves Junior (2008)**:

“a motricidade humana significa que o ser humano é fundamentalmente relação com o Outro, com o Mundo, com o Absoluto’ (SÉRGIO, 1994, p.71)”.

2-Movimentos ativos dos membros

...pernas semi-flexionadas e os joelhos caídos para os lados. (US.2-D.1) (US.2-D.14) (US.6-D.3) (US.6-D.6) (US.6-D.11) (US.6-D.9) (US.13-D.17)
 Abre os braços. (US.3-D.1) (US.27-D.16)
 Levanta as pernas e as estica. (US.4-D.1) (US.6-D.2) (US.21-D.19)(US.11-D.2) (US.22-D.6) (US.10-D.12)
 ...movimenta as pernas continuamente, flexionando e esticando. (US.12-D.1) (US.23-D.6) (US.20-D.13) (US.37-D.16) (US.23-D.17)
 Abre os braços “em cruz”.(US.7-D.3) (US.19-D.14)
 ...pernas relaxadas (US.16-D.3)
 Mãe segura suas pernas e ele sacode (US.17-D.3)
 ...mãe mexe nos seus pés, ela abre os dedos dos pés.(US.19-D.6)
 Agita braços e pernas.(US.4-D.7) (US.1-D.5) (US.7-D.11) (US.7-D.15) (US.3-D.18) (US.14-D.5) (US.14-D.19)
 ...braços elevados ao lado da cabeça.(US.3-D.9) (US.4-D.12) (US.13-D.10)
 Agita os braços.(US.4-D.9)
 ...agita braços e pernas, faz uma expressão de choro.(US.9-D.9)
 Empurra a barriga da mãe com as pernas e se desloca para cima.(US.15-D.9) (US.18-D.3) (US.14-D.6) (US.10-D.16) (US.8-D.9) (US.12-D.12) (US.16-D.17) (US.17-D.19)
 ...pernas elevadas e pés juntos.(US.26-D.9) (US.19-D.16)
 Olha para o óleo e sacode as pernas.(US.28-D.9)
 Começa a chorar com os braços abertos “em cruz”.(US.24-D.13)
 Agita as pernas. Estica as pernas para cima.(US.8-D.14)
 Estica as pernas e empurra o colchão.(US.14-D.15)
 Empurra o colchão com as pernas e se desloca para cima.(US.6-D.16)
 Com o movimento das pernas passou da posição vertical para a horizontal.(US.13-D.16)
 Grita, empurra a barriga da mãe com as pernas se deslocando para cima e vira o corpo para o lado.(US.21-D.16)
 Levanta os pés e segura com as mãos.(US.23-D.16)
 Balbucia, grita, agita os braços.(US.25-D.16)
 Abre os braços “em cruz” e estica as pernas.(US.12-D.17)
 Mama balançando a perna e segurando a blusa da mãe.(US.9-D.18)

A boa organização dos membros inferiores depende da articulação do quadril e os músculos condutores permitem o alinhamento correto das pernas: coxas e calcanhares girados para fora e pernas e ante-pés girados para dentro (BÉZIER, HUNSINGER, 1994).

...pernas semi – flexionadas e os joelhos caídos para os lados. (US.2-D.1)

O reflexo de preensão plantar, que é a posição em garras dos dedos quando tocamos a planta do pé do bebê, ainda persiste no lactente.

Aos dois meses, ainda há um predomínio da flexão dos membros no lactente e o seu tônus muscular é flácido (FLEHMIG, 1987).

...braços elevados ao lado da cabeça. (US.3-D.9)

A partir dos três meses já é possível haver esperneio alternado com extensão do joelho. Aos quatro meses, as articulações já estão dissociadas e podem ser movidas automaticamente pela criança.

...movimenta as pernas continuamente, flexionando e esticando. (US.12-D.1)

Junta os pés e levanta. (US.19-D.16)

Aos cinco meses a criança já se move voluntariamente, atingindo uma atitude mais estável aos seis meses. Já aos sete meses, a criança pode usar o movimento intencional dos membros para se locomover, quando, por exemplo, engatinha, rola ou rasteja para alcançar um objeto, ou quando estende os braços para sinalizar que quer que a levantem.

Deste modo, vemos que inicialmente o lactente possui um padrão flexor e não domina o movimento de seus membros. Com o desenvolvimento do tônus muscular surge o padrão extensor que se mostra com a agitação dos membros, e com a posterior dissociação das articulações, a criança passa a ter um controle motor e então utiliza o movimento intencionalmente.

O movimento de pernas e braços do lactente é autônomo e pode se mostrar aleatório, intencional ou até mesmo ser provocado pela mãe; ele o utiliza para expressar suas necessidades de desenvolvimento.

...agita braços e pernas, faz uma expressão de choro. (US.9-D.9)

Começa a chorar com os braços abertos “em cruz”. (US.24-D.13)

No (GTMEB) salientamos o valor do respeito às expressões de necessidades emitidas pelos bebês. A massagem vai sendo apresentada as mães de maneira gradativa, acompanhada pela ênfase de que o toque seja prolongado no local onde promove bem-estar, devendo ser interrompido onde o bebê expresse desprazer, deixando-o como local a ser conquistado.

3- Motricidade Fina

Segura o dedo da mãe quando esta o coloca na palma de sua mão. (US.6-D.1) .(US.12-D.11).(US.10-D.4) (US.17-D.9) (US.18-D.17).(US.20-D.14)
 ...mãos fechadas e as abre esporadicamente. (US.7-D.1)(US.9-D.14)
 Leva a mão... para o olho, para o nariz e para a boca.(US.8-D.1)
 Leva a mão... até a boca e chupa.(US.5-D.2) .(US.1-D.11)(US.11-D.19)
 ...mãos fechadas.(US.8-D.2)
 Segura as mãos da mãe quando ela toca seu rosto. (US.3-D.3)
 ...mãos abertas(US.5-D.3)
 Segura suas próprias mãos.(US.12-D.4) .(US.9-D.11)(US.20-D.16)
 Cessa o choro, mama olhando para a mãe e segurando a blusa da mãe.(US.7-D.5)
 Coloca a mão na boca.(US.10-D.5) .(US.10-D.6).(US.11-D.9).(US.10-D.14).(US.8-D.15) (US.8-D.17) (US.18-D.9)
 Segura o lençol e leva à boca.(US.3-D.6) .(US.15-D.11)
 Belisca a própria barriga.(US.12-D.6) .(US.20-D.17)
 Mãe coloca os polegares na palma de suas mãos...resiste em abrir a mão... Agarra o polegar da mãe.(US.15-D.6)
 Olha para sua própria mão.(US.16-D.6)
 Agarra o lençol.(US.25-D.6) .(US.2-D.11) (US.24-D.17) (US.13-D.19)
 Segura os cabelos da mãe.(US.27-D.6)
 Segura os próprios cabelos.(US.9-D.10) .(US.2-D.19)
 ...mãos abertas, os braços ao lado da cabeça(US.13-D.10)
 Segura o lençol, vira a cabeça e leva o lençol à boca.(US.23-D.10)
 Segura a mão da mãe.(US.10-D.11) .(US.18-D.16)
 Leva o polegar à boca.(US.20-D.12) (US.11-D.18)
 Segura a mão da mãe quando ela toca sua barriga(US.8-D.13)
 ...soltando espontaneamente o polegar direito e segurando com as duas mãos o polegar esquerdo.(US.14-D.13)
 Mãe aproxima a mão de seu rosto, ele a olha atentamente, segura e leva à boca. (US.15-D.13)
 Segura o lençol com o dedo indicador e polegar esticados(US.22-D.13)
 Olha para dentro da bolsa aberta e agarra a bolsa.(US.26-D.13)
 Segura a mão do pai.(US.16-D.14)
 Segura a blusa da mãe.(US.9-D.15) (US.15-D.17) (US.11-D.3)
 Segura os pés.(US.4-D.16) (US.23-D.16)(US.12-D.19)
 Segura as mãos e leva à boca.(US.29-D.16)
 Puxa a chupeta da boca(US.32-D.16),
 Leva uma mão à boca e com a outra segura a blusa da mãe.(US.33-D.16)
 Leva o lençol à boca e chupa.(US.36-D.16)
 ...segura o chocalho... leva à boca e morde... e o balanço.(US.6-D.17)
 Agarra a fralda(US.21-D.17)
 Mama balançando a perna e segurando a blusa da mãe.(US.9-D.18)
 Segura a mão da mãe e a empurra (US.3-D.19)
 Segura a genitália.(US.15-D.19)
 Segura o chocalho e o leva à boca. Balança o chocalho, segura com uma mão e passa para a outra. Larga o chocalho espontaneamente. Vira para pegar o chocalho novamente.(US.16-D.19)
 Segura a pulseira de seu braço.(US.23-D.19)
 Leva o mordedor à boca e morde.(US.24-D.19)
 Segura frasco de óleo que a mãe lhe dá, olha e o coloca na boca.(US.25-D.19)

O desenvolvimento da preensão segue uma evolução durante todo o primeiro ano de vida, indo dos movimentos reflexos aos voluntários, intencionais, chegando ao gesto espontâneo.

...mãos fechadas às abrem esporadicamente. (US.7-D.1)

Aos dois meses de idade o lactente se encontra com as mãos fechadas, só as abrindo quando tocadas e agarra um objeto somente quando colocado na palma de sua mão, como no reflexo de preensão palmar, porém não consegue largá-lo (FLEHMIG, 1987).

Segura os polegares da mãe quando ela os coloca nas palmas de suas mãos. (US.10-D.4)

Aos três meses principia a agarrar quando lhe estendem um objeto e já consegue juntar as mãos na linha média de seu corpo. Aos quatro meses brinca com as mãos e leva brinquedos à boca.

Segura suas próprias mãos. (US.12-D.4)

Segura o lençol e leva à boca. (US.3-D.6)

Aos cinco meses já permanece com os dedos abertos. Aos seis meses brinca com os pés e procura agarrar objetos fora de seu alcance.

...mãos abertas (US.5-D.3)

Levanta os pés e segura com as mãos. (US.23-D.16)

Ele se utiliza do tato, sentido tão evidente em nossas mãos, para descobrir o seu próprio corpo, num processo de auto – descoberta, tocando-o e brincando com suas mãos e pés.

Olha para sua própria mão. (US.16-D.6)

Leva a mão... até a boca e chupa.(US.5-D.2)

Aos sete meses olha para o que pega. Suas mãos já estão preparadas para atividades finas, porém ainda há preensão em garra e possui a capacidade de apalpar objetos distinguindo seus materiais, pesquisando assim o ambiente.

Olha para dentro da bolsa aberta e agarra a bolsa. (US.26-D.13)

Segura o lençol com o dedo indicador e polegar esticados (US.22-D.13)

Na medida em que sua coordenação motora vai avançando, o lactente utiliza suas mãos como instrumentos de exploração do mundo em que está inserido, expressando isso pelo constante desejo de tocar e manusear. Inicialmente agarra objetos apresentados a ele levando-os à boca e depois tentando pegá-los fora de seu alcance.

Segura o chocalho e o leva à boca. Balança o chocalho, segura com uma mão e passa para a outra. Larga o chocalho espontaneamente. Vira para pegar o chocalho novamente. (US.16-D.19)

Mãe aproxima a mão de seu rosto, ele a olha atentamente, segura e leva à boca. (US.15-D.13)

O lactente também usa o toque em sua interação social, principalmente para manter a relação com a mãe. Quando ele a toca, isso contribui para que venha a diferenciar seu corpo e formar uma imagem corporal dissociada da mãe, constituindo sua própria identidade.

Segura as mãos da mãe quando ela toca seu rosto. (US.3-D.3)

Mama balançando a perna e segurando a blusa da mãe.(US.9-D.18)

Segura a mão do pai. (US.16-D.14)

4- Contato por meio dos olhares

...de costas...Olha as pessoas próximas e distantes.(US.1-D.19)
 Olha-me ao seu lado e sorri.(US.3-D.15) (US.5-D.17) (US.3-D.10)
 ...de costas ...Olha para a mãe e sorri.(US.3-D.17) (US.1-D.15)
 Olha atentamente para a mãe.(US.13-D.3) (US.2-D.2)
 Olha atentamente para a professora falando e balbucia.(US.11-D.6) (US.16-D.18) (US.14-D.17) (US.4-D.19) (US.7-D.18)
 Olha para as pessoas próximas e desvia o olhar para a mãe.(US.7-D.2)
 ...de costas... Olha para a mãe falando, balbucia e sorri.(US.1-D.3) (US.1-D.8) (US.3-D.5)(US.13-D.14) (US.1-D.16) (US.22-D.9) (US.5-D.1).(US.15-D.10) (US.2-D.9)
 Olha a professora entrando na sala.(US.2-D.3)
 Olha atentamente para a professora falando.(US.12-D.3) (US.4-D.6) (US.7-D.9) (US.11-D.12) .(US.3-D.14)
 Olha-me atentamente ao seu lado.(US.5-D.4)
 Olha atentamente a mãe e desvia o olhar para mim.(US.11-D.4)
 Olha-me, sorri e balbucia.(US.18-D.4)
 Vira a cabeça para o lado e me olha... ao seu lado.(US.4-D.5)
 Cessa o choro, mama olhando para a mãe e segurando a blusa da mãe.(US.7-D.5)
 ...de costas ...Me olha...ao seu lado e sorri.(US.1-D.6)
 Olha para a boneca ao seu lado.(US.13-D.6)
 Olha para sua própria mão.(US.16-D.6)
 Vira a cabeça de lado, olha para a professora, desvia o olhar para a boneca e balbucia.(US.18-D.6)
 ...olha atentamente para um pôster na parede. (US.20-D.6)
 Olha para dentro da bolsa.(US.24-D.6) Olha para dentro da bolsa aberta e agarra a bolsa. (US.26-D.13)
 ...de costas... Olha o mundo, olha para cada pessoa presente na sala e sorri.(US.1-D.7)
 Observa atentamente o mundo da massagem, olhando em várias direções.(US.2-D.8)(US.1-D.13)
 ...de costas... Olha-me, balbucia e sorri.(US.1-D.9)
 Acompanha com o olhar a professora se deslocando(US.14-D.9)
 Vira a cabeça para trás e me olha... distante dele.(US.19-D.9)
 Olha para a professora falando, sorri quando ela dá risada.(US.21-D.9)
 Olha a mãe pegando o óleo e recolocando no chão.(US.27-D.9)
 Olha para o óleo e sacode as pernas.(US.28-D.9)
 Olha a boneca ao seu lado.(US.5-D.10)
 Olha-me falando com ele.(US.11-D.10)
 Olha o mundo, olhando em várias direções.(US.12-D.10) (US.7-D.17)(US.1-D.18)(US.14-D.14)
 Olha para as pessoas a sua volta.(US.5-D.11)
 Olha para suas roupinhas que estão próximas(US.13-D.11)
 Olha fixo para a mãe.(US.9-D.12)
 Olha para cada pessoa na sala e volta o olhar para a mãe.(US.6-D.13)
 Olha o aquecedor ligado.(US.7-D.13) Olha para o foco de luz desligado. (US.4-D.14)
 Olha para a boneca ao seu lado.(US.9-D.13) (US.10-D.18)Olha para a boneca e para o espelho.(US.15-D.18)
 Mãe aproxima a mão de seu rosto, ele a olha atentamente, segura e leva à boca.(US.15-D.13)
 Acompanha com o olhar meu deslocamento (US.5-D.14)
 Olha para o pai...distante dele e balbucia.(US.12-D.14)
 Olha para a mãe esfregando as mãos(US.8-D.16)
 Olha para o rádio ligado.(US.24-D.16)

Olha-me...distante dele.(US.35-D.16)
 ...frente ao espelho, ela olha sua imagem, sorri e balança a cabeça.(US.1-D.17)
 Olha para a janela.(US.25-D.17)
 ...mama olhando para a mãe.(US.12-D.18)
 Olha sua imagem no espelho.(US.6-D.19)
 Olha o mundo da massagem.(US.7-D.19)
 Acompanha com o olhar o meu trajeto na sala.(US.8-D.19)
 Segura frasco de óleo que a mãe lhe dá, olha e o coloca na boca.(US.25-D.19)

A percepção do mundo se desenvolve com a experiência própria do bebê e com a maturação de suas células nervosas; são dadas primeiramente através dos olhos e dos outros sentidos e só posteriormente pela exploração motora.

...de costas... Olha o mundo, olha para cada pessoa presente na sala e sorri. (US.1-D.7)

O bebê já nasce com a capacidade de ver e focalizar a uma distância de vinte a vinte e cinco centímetros aproximadamente. A mesma distância entre a sua face e a da mãe durante a amamentação. Eles também se orientam para o som virando os olhos e em seguida a cabeça, pois os nervos que ligam a visão à audição já estão desenvolvidos (KLAUS, KLAUS, 2000).

...mama olhando para a mãe. (US.12-D.18)

O lactente de um mês é capaz de manter os olhos fixos em uma direção e é atento ao rosto humano (GESELL, 2003).

Olha atentamente para a mãe. (US.13-D.3)

Vira a cabeça para o lado e me olha... ao seu lado.(US.4-D.5)

Entre dois e três meses de idade, com frequência, poderá seguir a trajetória de um objeto ou pessoa se deslocando, agarra e olha um objeto simultaneamente e aprecia experiência visual com luzes e cores vivas.

Acompanha com o olhar a professora se deslocando (US.14-D.9)

Aos quatro meses roda a cabeça para os lados quando está deitado, movendo os olhos numa inspeção ativa, fixando-os nos diversos objetos, inclusive em suas próprias mãos.

Observa atentamente o mundo, ...em várias direções. (US.2-D.8)

Olha para sua própria mão. (US.16-D.6)

O lactente utiliza o olhar para um contato primário e através dele demonstra sua capacidade de interação, estabelecendo uma relação pessoal com a mãe e pessoas estranhas ao seu convívio, observando seus rostos, expressões, ações e acompanhando o movimento de seus corpos.

Segura frasco de óleo que a mãe lhe dá, olha e o coloca na boca. (US.25-D.19)

Olha para o pai...distante dele e balbucia.(US.12-D.14)

Ele também demonstra sua capacidade de prestar atenção e aprender pela observação. Deste modo, realiza uma exploração visual do mundo. Fixando os olhos nos objetos e olhando para o próprio corpo ele demonstra estar tomando consciência de si.

...frente ao espelho, ela olha sua imagem, sorri e balança a cabeça (US.1-D.17)

4- Oro-motricidade

...coloca a língua para fora. (US.9-D.1) (US.17-D.6)

... Estala a boca. (US.3-D.2) (US.4-D.3) (US.19-D.12) (US.19-D.19)

Leva a mão... até a boca e chupa.(US.5-D.2) (US.1-D.11) (US.11-D.19) (US.10-D.5) (US.10-D.6) (US.18-D.9) (US.10-D.14) (US.11-D.9)

Mostra e recolhe a língua (US.19-D.4)

(US.8-D.15) (US.8-D.17)

Segura o lençol e leva à boca.(US.3-D.6)

Abre a boca quando a mãe toca o canto de sua boca.(US.10-D.10) (US.17-D.17)

(US.10-D.1).(US.8-D.6) (US.11-D.11)

Segura o lençol, vira a cabeça e leva o lençol à boca.(US.23-D.10) (US.15-D.11) (US.36-D.16)

Leva o polegar à boca.(US.20-D.12)

Mãe aproxima a mão de seu rosto, ele a olha atentamente, segura e leva à boca.(US.15-D.13)

Abre a boca quando a mãe coloca o dedo perto(US.12-D.16)

Segura as mãos e leva à boca.(US.29-D.16)

Leva uma mão à boca e com a outra segura a blusa da mãe.(US.33-D.16)

...segura o chocalho... leva à boca e morde... e o balança.(US.6-D.17)

Apóia a cabeça e morde o lençol.(US.26-D.17)

Coloca o dedo indicador na boca e chupa.(US.11-D.18)

Segura o chocalho e o leva à boca. Balança o chocalho, segura com uma mão e passa para a outra. Larga o chocalho espontaneamente. Vira para pegar o chocalho novamente.(US.16-D.19)

Leva o mordedor à boca e morde.(US.24-D.19)

Segura frasco de óleo que a mãe lhe dá, olha e o coloca na boca.(US.25-D.19)

Assim como as mãos, os lábios possuem um grande número de receptores sensoriais.

Desde o nascimento o recém-nascido já possui o paladar altamente desenvolvido; eles distinguem os diferentes sabores e possuem grande controle sobre seus lábios, nascendo pronto para se alimentar (KLAUS, KLAUS, 2000).

Abre a boca quando a mãe toca o canto de sua boca. (US.8-D.6)

Os recém-nascidos apresentam reflexos orais como a reação de sucção e de deglutição. O reflexo dos pontos cardeais é desencadeado quando tocamos o canto de sua boca e ele vira a cabeça na direção do estímulo (FLEHMIG, 1987).

Leva a mão... até a boca e chupa.(US.5-D.2)

Mais do que para se alimentar, o bebê utiliza a boca num processo de auto-descoberta, levando mãos e pés à boca (GESELL, 2003).

...coloca a língua para fora. (US.9-D.1)

Estala a boca. (US.3-D.2)

Desvela o mundo através da exploração de objetos com a língua e movimento labial, mordendo-os, chupando-os e sugando-os, em coordenação com as mãos.

...segura o chocalho... leva à boca e morde... e o balança.(US.6-D.17)

A oro-motricidade proporciona ao lactente amplas possibilidades de interação com a mãe, durante a amamentação e nas brincadeiras, como por exemplo, quando segura a mão da mãe e a leva à boca.

5-Expressões faciais

...Olha para as pessoas que se aproximam e sorri.(US.1-D.1)

Sorri para a mãe.(US.9-D.2) (US.3-D.17) (US.4-D.8) Dá risadas(US.16-D.10) (US.1-D.15)

...de costas... Olha para a mãe falando, balbucia e sorri.(US.1-D.3) (US.15-D.10) (US.22-D.10)

Faz uma expressão de choro(US.8-D.3) (US.26-D.6) (US.4-D.18)

Sorri para a mãe quando ela lhe beija o pé.(US.15-D.4)

Olha-me, sorri e balbucia.(US.18-D.4) (US.1-D.9) (US.1-D.6) (US.3-D.10)

...de costas... Olha o mundo, olha para cada pessoa presente na sala e sorri.(US.1-D.7)

Sorri durante alguns passos da massagem e faz caretas para outros.(US.3-D.7)

...de costas... Olha atentamente para a mãe falando com ela, sorri e balbucia.(US.1-D.8) (US.2-D.9)

...agita braços e pernas, faz uma expressão de choro.(US.9-D.9)

...balbucia mais alto e faz expressão de choro.(US.20-D.9)

Olha para a professora falando, sorri quando ela dá risada.(US.21-D.9)

...de costas ...Sorri e dá risadas quando a mãe brinca com ele.(US.1-D.12)

...balbucia alto e faz caretas.(US.16-D.13)

Faz expressão de choro e balbucia.(US.11-D.14)

Sorri e balbucia quando falo com ele.(US.5-D.16)

...frente ao espelho, ela olha sua imagem, sorri e balança a cabeça(US.1-D.17)

Olha-me e sorri.(US.5-D.17) (US.3-D.15)

... faz expressão de choro. Suspira. Regurgita.(US.19-D.17)

Mãe a coloca de pé no colchão segurando seu tórax. Sorri.(US.6-D.18)

As expressões faciais nos bebês são semelhantes em todas as culturas.

Desde o nascimento eles já são capazes de produzir quase todas as expressões faciais do adulto, observam principalmente os olhos e a boca dos adultos, modificando seus próprios rostos. À medida que crescem, suas expressões vão se assemelhando as de sua família e cultura particulares (KLAUS, KLAUS, 2000).

Sorri durante alguns passos da massagem e faz caretas para outros. (US.3-D.7)

... faz expressão de choro. Suspira. Regurgita. (US.19-D.17)

Uma mãe atenta percebe que o lactente demonstra seus sentimentos por meio de expressões faciais muito antes do choro. Ele pode comunicar suas necessidades e desgostos através de caretas e expressões corporais. Assim como demonstra satisfação e bem-estar pelos movimentos corporais, pelos sons guturais e principalmente com o sorriso.

Olha atentamente para a mãe falando com ele e sorri. (US.2-D.9)

...de costas... Olha o mundo, olha para cada pessoa presente na sala e sorri. (US.1-D.7)

Olha para a professora falando, sorri quando ela dá risada. (US.21-D.9)

Também se relaciona com outras pessoas e demonstra familiaridade a elas, correspondendo aos estímulos positivos desta interação através de um sorriso social e espontâneo.

Aos quatro meses o bebê já sorri para sua imagem no espelho, demonstrando sua personalidade em formação e que já se reconhece como humano (GESELL, 2003).

...frente ao espelho, ... olha sua imagem, sorri e balança a cabeça (US.1-D.17)

Para estabelecer uma relação de qualidade e reciprocidade com o bebê, a mãe precisa estar atenta aos sinais que ele transmite, para nortear os cuidados por meio deles e favorecer o desenvolvimento de seu filho.

7-Manifestações de encontro com a mãe

Olha para a mãe e balbucia.(US.5-D.1) (US.22-D.9) (US.1-D.16)

Olha para as pessoas próximas e desvia o olhar para a mãe.(US.7-D.2)

...de costas... Olha para a mãe falando, balbucia e sorri.(US.1-D.3) (US.15-D.10) (US.22-D.10)

Olha atentamente para a mãe.(US.13-D.3) (US.9-D.12)

Olha atentamente a mãe e desvia o olhar para mim.(US.11-D.4)
 Olha atentamente para a mãe falando com ele e balbucia (US.3-D.5)(US.13-D.14)
 Cessa o choro, mama olhando para a mãe e segurando a blusa da mãe.(US.7-D.5)
 ...de costas... Olha atentamente para a mãe falando com ela, sorri e balbucia.(US.1-D.8)
 (US.2-D.9) (US.1-D.15)(US.3-D.17)
 Olha a mãe pegando o óleo e recolocando no chão.(US.27-D.9)
 Olha para cada pessoa na sala e volta o olhar para a mãe.(US.6-D.13)
 Mãe aproxima a mão de seu rosto, ele a olha atentamente, segura e leva à boca.(US.15-D.13)
 Olha para a mãe esfregando as mãos(US.8-D.16)
 ...mama olhando para a mãe.(US.12-D.18)
 Segura frasco de óleo que a mãe lhe dá, olha e o coloca na boca.(US.25-D.19)
 Sorri para a mãe.(US.9-D.2)
 Sorri para a mãe quando ela lhe beija o pé.(US.15-D.4)
 ...de costas ...Sorri e dá risadas quando a mãe brinca com ele.(US.1-D.12)
 Mãe a coloca de pé no colchão segurando seu tórax. Sorri.(US.6-D.18)
 Mãe segura suas pernas e ele sacode(US.17-D.3)
 ...mãe mexe nos seus pés, ela abre os dedos dos pés.(US.19-D.6)
 Chuta a barriga da mãe.(US.8-D.9) (US.17-D.19)
 Empurra a barriga da mãe com as pernas e se desloca para cima.(US.15-D.9) (US.18-D.3) (US.14-D.6) (US.12-D.12)(US.10-D.16) (US.16-D.17)
 Grita, empurra a barriga da mãe com as pernas se deslocando para cima e vira o corpo para o lado.(US.21-D.16)
 Mama balançando a perna e segurando a blusa da mãe.(US.9-D.18)
 ...mãe o despe, ele cessa o choro.(US.2-D.4)
 Cessa o choro, mama olhando para a mãe e segurando a blusa da mãe.(US.7-D.5) (US.14-D.3)
 Mãe o coloca de bruços... cessa o choro(US.11-D.5)
 Mãe o pega no colo e ele cessa o choro.(US.25-D.13) (US.10-D.3)

Os bebês são indivíduos, os quais possuem suas próprias personalidades, portanto cada um deles pode responder ao mesmo estímulo de diferentes formas (GESELL, 2003).

Os seus comportamentos são influenciados pela hereditariedade, pelo mundo-vida, isto é, pela maneira como a mãe cuida e como o bebê recebe estes cuidados.

... Dá “gritinhos” enquanto a mãe fala com ele. (US.13-D.9)

Mãe segura suas mãos, ela impulsiona o corpo para frente e se senta. (US.11-D.17)

Vemos com esta atitude da mãe a importância dela favorecer a manifestação de comportamentos de autonomia do bebê, reforçando a sua satisfação em realizar o movimento por si só.

Já nos primeiros minutos após o nascimento, os bebês possuem a capacidade de interagir com seus pais, e a mãe parece estar especialmente aberta e receptiva na aprendizagem de perceber seu bebê através de todos os sentidos.

Desde recém-nascidos eles já estão coordenando visão, som e memória da voz de suas mães e demonstram preferência por ela (KLAUS, KLAUS, 2000).

Mãe fala com ele e ele se acalma. (US.23-D.9)

A amamentação assim como a massagem são momentos de estreita interação entre mãe e bebê, pois permitem um maior contato entre eles, onde o bebê recompensa a mãe pelas carícias e afetos olhando dentro de seus olhos, sorrindo, tocando-a, vocalizando e acalmando ao seu toque.

Cessa o choro, mama olhando para a mãe e segurando a blusa da mãe. (US.7-D.5)

Segura as mãos da mãe quando ela toca seu rosto. (US.3-D.3)

A relação com a mãe é primordial para o desenvolvimento do bebê, mas também é importante que ele tenha um tempo para explorar sozinho o mundo e se relacionar consigo mesmo.

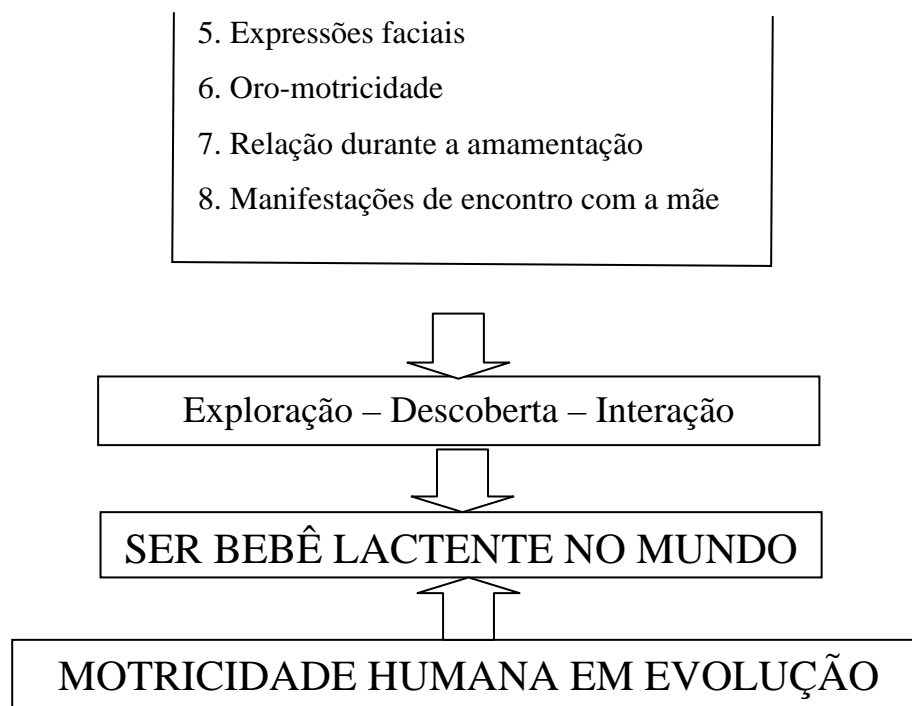
Uma mãe sensível percebe os sinais de interação da criança e tenta retribuí-los criando uma relação de reciprocidade e respeito, oferecendo conforto, tranquilidade e segurança ao bebê e deste modo cumprindo seu papel na maternagem.

- Intersignificações entre os elementos temáticos

A confluência entre os sete elementos temáticos permitiu reagrupá-los em outros três temas que apontam para a essência do fenômeno, possibilitando a construção de intersignificações, do *ser bebê lactente no mundo da massagem com a motricidade*, que nos possibilita conhecer o fenômeno em sua totalidade como apresentado na **figura n.1** a seguir.

Fig.n.1– Intersignificações entre os elementos temáticos:





5. DISCUSSÃO

Em situação de massagem os comportamentos dos bebês lactentes expressos pela motricidade revelam temas que reagrupados indicam suas capacidades humanas em evolução. Eles demonstram a aquisição gradativa da coordenação motora principalmente pelas posturas, pelos movimentos corporais globais e ativos dos membros. O contato que a massagem proporciona, permite ao bebê lactente ficar atento, tomar consciência progressivamente do seu universo corporal e interagir com o mundo vida. Suas descobertas por meio dos olhares, da oro-motricidade e da motricidade fina indicam uma curiosidade aguçada pela constante exploração do próprio corpo, dos objetos e das pessoas que os cercam. A estreita interação com a mãe é evidenciada durante na massagem, que se mostrou um meio facilitador para o encontro mãe-bebê. A partir deste contexto de saúde, fica clara a importância de compreensão e respeito à motricidade do bebê, considerando a singularidade da experiência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com foco na motricidade expressa pelos comportamentos dos bebês lactentes, desvelamos suas competências e necessidades, indicando que a enfermeira ao elevar a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento, favorece a compreensão da motricidade humana como condição ao inter-relacionamento dialético entre o ser e o mundo. Desse modo, objetivamos contribuir com profissionais que atuam em creches, escolas de educação infantil, hospitais e ambulatórios em busca de sensibilização para um planejamento das intervenções de cuidado pautadas em conhecimentos que considerem a singularidade do desenvolvimento humano, com vistas não só à terapêutica clínica, mas a perspectiva de vida futura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÉZIERS MM, HUNSINGER Y. O bebê e a coordenação motora: os gestos apropriados para lidar com a criança. 2.ed. São Paulo, Summus, 1994. Cap.1
- ESPÓSITO, Vitória Helena C. Construindo o conhecimento da criança/adulto. Uma perspectiva interdisciplinar? São Paulo: Martinari, 2006.
- FLEHMIG I. Desenvolvimento Normal e seus desvios no Lactente – Diagnóstico e Tratamento Precoce do Nascimento até o 18º mês. Rio de Janeiro. São Paulo, Atheneu, 1987.
- GESELL A. A criança de 0 aos 5 anos. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- GONÇALVES JUNIOR, Luís. A Motricidade humana em diferentes culturas: Educação para paz através da diversidade. A Cultura Caiçara. Projeto enviado ao Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica em Cultura-Programa Pró-cultura. DIRETORIA DE PROGRAMAS E BOLSAS NO PAÍS – DPB. EDITAL Nº07/ 2008, CAPES/MINC, 2008.
- KLAUS MH, KLAUS P. O surpreendente recém-nascido. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- LA PLANCHE J. Vocabulário da psicanálise. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

MARTINS J. Um enfoque fenomenológico de currículo: educação como poíesis. Moraes, 1991.

SILVA MGB. Massageando Bebês: a singularidade da experiência. São Paulo, 2000, 184 p. Tese (Mestrado) do Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo.