



V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana:
Motricidade, Educação e Experiência
II Congresso Internacional de Educação Física Esporte e Lazer
VI ShotoWorkshop

O V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Motricidade, Educação e Experiência – CPQMH / II Congresso Internacional de Educação Física Esporte e Lazer – CIEFEL / VI 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), Laboratório de Estudos e Pesquisas das Dimensões Pedagógicas da Educação Física (LEPPEL), do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH), 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 com produções pautadas na abordagem metodológica qualitativa.

No ano de 2012, o evento ocorreu na cidade de São Carlos, Estado de São Paulo, Brasil, entre os dias 04 e 06 de outubro, apresentando como objetivo geral a divulgação e o diálogo em torno da produção científica e tecnológica que abrange as áreas da Educação Física, do Esporte e do Lazer em âmbito nacional e internacional.

EIXOS TEMÁTICOS

- **LUDOMOTRICIDADE:** Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos de ludicidade, divertimento e percepção ambiental, particularmente no contexto do ócio e do lazer.
- **MOTRICIDADE, EPISTEMOLOGIA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL:** Estudos, pesquisas e relatos de experiências relacionados a fundamentação e epistemologia da Ciência da Motricidade Humana e as concepções/ propostas curriculares para os atuais cursos de formação em Ciência da Atividade Física, Ciências do Esporte, Educação Física e Motricidade Humana,

observando ramos de intervenção, estágios curriculares, mercado de trabalho e legislação.

- **MOTRICIDADE E ARTE:** Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas envolvendo processos de criação relacionados à expressão corporal por meio das linguagens da dança, das artes visuais, teatrais e musicais, bem como as práticas corporais alternativas.
- **MOTRICIDADE ESCOLAR:** Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos educativos, particularmente no contexto escolar.
- **MOTRICIDADE E ESPORTE:** Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas relacionadas ao esporte e suas pedagogias, as noções de rendimento para diferentes públicos e contextos.
- **MOTRICIDADE E SAÚDE:** Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas desenvolvidas com intencionalidade relacionada às atividades voltadas a saúde ao longo do ciclo vital, incluindo pessoas com deficiências.

MOTRICIDAD, EDUCACIÓN Y EXPERIENCIA

Prof. Dra. Luz Elena GALLO CADAVID

Email: luzelenagalloc@hotmail.com

*Docente e investigadora de la Universidad de Antioquia - Colombia
Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal – Colombia*

Conferência de Abertura

Resumen

El artículo *Motricidad, educación y experiencia* surge a partir del estudio que hacemos al pensamiento pedagógico de Fernando Bárcena, Jorge Larrosa Bondía y Carlos Skliar, y al pensamiento filosófico de Gilles Deleuze y Friedrich Nietzsche. Desde una perspectiva hermenéutica, nos interesan las relaciones que surgen entre el cuerpo y la educación, de este modo, presentamos de manera heterogénea y múltiple algunas ideas respecto a la motricidad, entendida desde las prácticas corporales, y la educación como experiencia. Este ejercicio hermenéutico parte de la noción de sentido entendida como entidad heterogénea y múltiple, necesariamente ligada a la interpretación, es necesario aclarar que la noción de práctica corporal se arranca de su dominio y se des-territorializa y se crean nuevas producciones de sentido.

Palabras clave: Prácticas Corporales; Educación; Experiencia.

Introducción

Estamos asumiendo la motricidad como una práctica corporal¹, puesto que, de conformidad con la dimensión simbólica del cuerpo, dichas prácticas corporales son, ante todo, simbologías corporales, nos hacen comunicar algo, son modos de decir del cuerpo y de la cultura, modos y formas de “uso” del propio cuerpo que están atravesadas por la cultura y se refieren a las disposiciones, disponibilidades y no disposiciones del propio cuerpo. Dichas prácticas son

¹ Sabemos que Marcel Mauss (1934) propuso la noción de técnica corporal para nombrar la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso del cuerpo. Esta noción le sirve para nombrar los gestos codificados ue una sociedad genera para obtener una eficacia práctica o simbólica. Este autor nos ofrece una taxonomía de las técnicas corporales: 1. División según los sexos 2. Variación por motivo de la edad 3. Clasificación en relación con su rendimiento 4. Trasmisión de las formas técnicas. Otro tipo de clasificación en las que ordena las técnicas corporales son: 1. Técnicas del nacimiento y la obstetricia 2. Técnicas de la infancia. Crianza y alimentación del niño como el destete 3. Técnicas de la adolescencia 4. Técnicas del adulto como el sueño, el reposo, la actividad y el movimiento (correr, danzar, saltar, trepar, nadar, movimientos de fuerza). 4. Técnicas del cuidado del cuerpo como los cuidados de la boca al toser y escupir, y la higiene 5. Técnicas de la consumición como comer y beber 6. Técnicas de la reproducción 7. Técnicas del cuidado, de lo anormal. Cf. Mauss, M. (1936). Concepto de la técnica corporal. En: Journal de Psychologie XXXII No 3-4 marzo 15 de 1936. Conferencia dada el 17 de mayo de 1936. Del mismo modo, Elsa Muñoz (2010) pasa de la noción de técnicas del cuerpo a prácticas corporales. Éstas son los usos intencionales, individuales y colectivos del cuerpo (amputaciones, mutilaciones, modificaciones, transformaciones, maquillaje, tatuajes, perforaciones, intervenciones quirúrgicas). Esta autora nos ofrece una clasificación de las prácticas corporales. 1. De disciplinamiento (gimnasia, medicina y educación) 2. De los patrones estéticos (raza, moda, prácticas de belleza, maquillaje, depilación, cirugía estética) 3. De la sexualidad (identidades sexuales, pornografía, prostitución) 4. De violencia (mortificación, tortura, guerra) 5. De subversión (disidencia, protesta, prácticas homosexuales, tatuajes).

“corporales” porque se generan por medio de un modo de expresión de la corporalidad, que han de ser leídas en clave cultural. Podríamos decir que se corresponden con un *performance corporal*².

El performance como representación y presentación es característico de prácticas corporales artísticas como el teatro, la danza y la música. Antonin Artaud, en la primera mitad del siglo XX, realzó las propiedades performativas del teatro de la crueldad en la medida que el teatro exigía que fuera un performance de rituales que tenían como fin el ataque emocional y sensual de los espectadores y actores. En el campo musical, John Cage redujo la importancia de los directores y compositores a un mínimo “dejando la composición meramente a quienes la ponían en escena, y dejando a los espectadores la tarea de entender la (falta de) unidad entre las piezas” (MacKeldey, 2010, p.101).

Mediante una práctica corporal se expresan modos de ser de la persona, y adquiere sentido según el contexto social y cultural en que se halle inmerso. Así el abordaje de las prácticas corporales está permeada por la trama de la cultura. De manera que una práctica corporal o una expresión del cuerpo se puede interpretar de manera múltiple, por ejemplo en el danzar están contenidas múltiples fuerzas, un gesto nos puede mostrar que se ejecuta no sólo como consecuencia de un movimiento muscular que tiene una intención direccional, la expresión de un gesto es algo mucho más sutil y heterogéneo, y puede acaecer en direcciones no previstas.

Por ahora sabemos que lo que nos interesa del cuerpo es su profundidad intensiva, ese poder de afectar y de ser afectado, por ello el cuerpo no lo definimos por la forma que lo determina, ni como una sustancia, ni por los órganos que posee o las funciones que ejerce, un cuerpo se define por lo que puede, por lo que es capaz, por las intensidades que lo afectan tanto en pasión como en acción. Así podemos pensar en qué casos una práctica corporal se torna como <<intensidad>> entendida a la manera de Deleuze como la forma de la diferencia y no de la repetición.

Veamos unos ejemplos, hay prácticas corporales en la que se repite un gesto, otras que tienen variaciones de velocidad, también hay gestos bruscos que carecen de “gracia” porque cada uno de ellos se bastan así mismos, hay otros que son suaves y tienen “gracia” por su fluidez, facilidad. Hay prácticas “somáticas” que reúnen métodos orientados hacia el aprendizaje de la conciencia del cuerpo desde la perspectiva de la experiencia personal³, hay movimientos cuya danza revela, repite, repiensa y reinventa formas. Paul Valéry, tan admirador de la Argentinita, que de alguna manera le dedicaría su *Filosofía de la danza*, nos muestra que el cuerpo en movimiento

² Gumbrecht, Hans U. (2006, p. 87) denomina performance a cualquier clase de movimiento corporal. La Universidad de Chicago emprendió en el 2004 la labor de indagar la gama de significados inherentes al performance y la performatividad. El performance aparece como el acto en el que los performers –actores, bailadores, músicos– realizan, actualizan, representan, presentan, exhiben, ejecutan.

³ Castro, Julia y Uribe, Marta (1998, p. 41) mencionan que la Eutonía de Gerda Alexander, la Técnica de Alexander de Mathias Alexander, la Antigimnasia de Thérèse Bertherat, el Body-Mind Centering de Bonnie Bainbridge Cohen, el método Feidenkrais de Moshe Feldenkrais, los Fundamentales de Laban-Bartenieff, y los Soma-ritmos de Niniska Gómez, han desarrollado diferentes estrategias pedagógicas somáticas hacia la educación del movimiento consciente.

puede generar una *potencia de alteración* porque algo puede ocurrir. “Estar en movimiento significa estar fuera de las cosas, fuera de los marcos habituales donde las cosas se distribuyen con mayor o menor estabilidad en el espacio” (Didi-Huberman, 2008, p. 28).

¿En qué sentido decimos que una práctica corporal puede generar experiencia? En que algo (nos) pasa, (nos) conmueve, algo (nos) ocurre en términos de intensidad y resonancia y se constituye en un acontecimiento en la medida que genera sentido porque le otorgamos valor a las cosas que (nos) pasan o aquello que sentimos cuando bailamos, danzamos, nadamos, jugamos. Desde una perspectiva fenomenológica podemos decir que es un sentimiento experimentado, *pensamiento en conmoción*. Una práctica corporal que deja de lado la geometría del cuerpo en movimiento es capaz de invertir o cambiar la dirección del gesto, esquivar contactos, salirse de un esquema motriz, o dicho de otro modo, es capaz de crear una estética nueva, hacer del movimiento una intensidad de la experiencia, una intensidad incluso en la repetición.

Las actitudes, gestos y movimientos del cuerpo humano son risibles en la exacta medida en que ese cuerpo nos hace pensar en una simple mecánica. O peor, en una mecánica sujeta a averías o a sobresaltos *imprevistos*. Lo cual suscita gestos quebrados y no fluidos, dificultades ostensibles, irregularidades rítmicas, movimientos imprevisibles. Suscita la imagen del cuerpo venciendo el alma, incluso la de una persona dándonos la impresión de cosa (Didi-Huberman, 2008, p. 95-96).

El uso de las prácticas corporales desde un enfoque fisicomotriz o desde una lectura cifrada en los repertorios técnicos produce solo descubrimientos ergonómicos, biomecánicos y nos estanca para avanzar en otros rastreos. Los discursos fisicomotrices son herméticos y autoreferenciados. Están cerrados sobre sí mismos y montan un conjunto de dispositivos racionales de las conductas motoras o establecen los mecanismos del acto motor, cimentan un bloque compacto de circuitos internos donde poco se puede descubrir de los contextos socioculturales pues su marcos explicativos proponen un objetivismo extremo (Cachorro y Cesaro, 2012, p.225).

Ahora bien, pensar la motricidad y la educación como experiencia nos lleva a pensar una Educación que espere más lo inesperado que la prescripción de ideales; que en vez de normalizar las conductas favorezca las singularidades; que más allá de toda esencia predeterminada nos haga devenir; que no espere que las cosas ocurran de determinada manera sino en el orden de lo inesperado; no sugiere la reproducción de lo mismo, sino la repetición de lo diferente, sugiere un individuo como potencia y no como forma. Dicho con la imagen de Heráclito, “en el mismo río entramos y nos entramos, pues somos y no somos los mismos”, en perspectiva pedagógica, el acontecimiento afecta nuestra subjetividad y efectúa un cambio, un corte, una irrupción, un retroceso o un reanudar en otros sentidos.

Ocuparnos de las cosas que (nos) pasan es darle importancia a las circunstancias de las cosas, ¿por qué?, ¿en qué caso?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? Con Deleuze el acontecimiento no dice de la esencia, por ejemplo un concepto como el de motricidad debe decirnos en qué casos la motricidad se convierte en experiencia educativa. Si el acontecimiento constituye la experiencia, ¿cómo lo que nos pasa -en el cuerpo- cuando nos movemos nos permite hacer experiencia educativa? ¿En qué casos pensamos la motricidad como aquello que nos concierne, nos afecta, nos toca, nos conmueve, nos deja huella?

Por medio de una práctica corporal podemos saber de la experiencia y, por tanto, sobre el cuerpo. Si el ser humano se produce a sí mismo, esto significa que a partir de las formas de expresión del cuerpo se hacen visibles formas de la experiencia de la persona que lo transportan a otro marco de reflexión y de sensibilidad. Digamos que se acogen las variaciones de velocidad del cuerpo para abrir la percepción de la experiencia corporal. Con ello exponemos una idea pedagógica de la formación destacando que esa persona se hace en la percepción, se hace en el cuerpo. Así, las prácticas corporales se convierten en espacios de experimentación y aquel gesto aprendido de la danza pone en relación la percepción, el cuerpo y el saber. “El bailarín no tiene el oído en las orejas. Sus músculos oyen el sentir del mundo mediante melodías que hacen contraer y distender sus articulaciones mediante gestos. Todo su cuerpo está atento a desplegarse del *melos* para articularlo en ritmos que hablan otro lenguaje” (De Santiago, 2004, p. 517). Dice Zaratustra: mis talones se irguieron, los dedos de mis pies escuchaban para comprenderte. Lleva, en efecto, quien baila sus oídos ¡en los dedos de los pies! (Nietzsche, 2009, segunda canción del baile, p. 314).

Cuando establecemos relación entre las prácticas corporales y la educación como experiencia, nos orientamos hacia una configuración estética de la existencia: ¿por qué baila Zaratustra? En primer lugar, para protegerse del espíritu de la pesadez, y, en segundo lugar, porque quiere enseñar cómo se vuelve uno ligero; la danza transforma y metamorfosea al bailarín, haciendo que la pesadez se convierta en ligereza. “Ahora la esencia de la naturaleza debe expresarse simbólicamente; es necesario un nuevo mundo de símbolos, de momento todo el simbolismo corporal completo, no sólo el simbolismo de la boca, del rostro, de la palabra, sino el gesto íntegro del baile que mueve rítmicamente todos los miembros” (Nietzsche, 1998, §2, p. 70). Para explicarnos la danza, se coloca Paul Valéry frente a la bailarina no como bailarín sino como espectador que observa y recoge impresiones e intuiciones, para, después, expresarlas por medio del lenguaje y darnoslas a conocer. Pero moldea esta vez el lenguaje no en forma de poema, sino que, acostumbrado al pensar filosófico, escribe un ensayo. Y así disminuye la distancia entre sus pies y su cabeza para hacer cumplir a la danza las características del ensayo mismo ya que para Valery la danza es la vida misma.

La motricidad del propio cuerpo hace también referencia a la noción de comportamiento simbólico, a un ser que tiene la posibilidad de expresión en perspectiva múltiple (Merleau-Ponty, 1976, p. 177). Una práctica corporal se constituye en un modo de acción; así, la motricidad se expresa en sus prácticas corporales y, al expresarse, constituye nudos de significación. La motricidad tiene que ver con una determinada expresión de la corporalidad, que se distiende como unidad significativa porque, lejos de posturas mecanicistas y vitalistas, lo que nos importa es la experiencia que hace el propio cuerpo en movimiento.

Sabemos que la motricidad se puede explicar a partir de los discursos orgánicos, en su fisicalismo y a la luz de los aportes de la Fenomenología que, partiendo de la existencia corporal, revisa las tendencias unilaterales de la modernidad; autores como Husserl, Merleau-Ponty, Barbarás y Waldenfels nombran de manera diferenciada dos maneras distintas de ser cuerpo: la un sólido o volumen cualquiera, material o geométrico (*Körper*), y la de un ser de carne, viviente y mortal (*Leib*). Esta peculiaridad terminológica ha sido especialmente aprovechada por la Fenomenología, a partir de Edmund Husserl, para exponer el sentido filosófico de dicha distinción y repercute en la manera de explicar cómo nos movemos corporalmente.

Cuando nos referimos a la motricidad en su discurrir significativo, estamos entendiendo, con Van Den Berg (1952), que los movimientos del cuerpo humano, tomados en forma aislada, son simples cambios que varían, desplazamientos de un órgano o un sistema de órganos. Los movimientos vienen a significar en el conjunto hombre *más* situación, es decir, la forma de experimentar el cuerpo en movimiento se nos da a partir de una espacialidad de situación, que es vivida y experimentada no en una espacialidad de posición calculada y objetual. Dicha espacialidad se orienta hacia un horizonte; un ejemplo de ello nos lo ofrece Merleau-Ponty (1976, p. 237) cuando dice: “la cancha de fútbol no es, para el jugador en acción, un 'objeto', está recorrida por líneas de fuerza, articulada en sectores que provocan ciertos modos de acción. El terreno no está dado, está presente en sus intenciones, el jugador constituye un todo con él y siente la dirección del objetivo”.

La espacialidad y el movimiento corporal son interpretados por Merleau-Ponty como dirigidos hacia un mundo animado de significados. De allí que la motricidad sea un haz de intencionalidades; sin embargo, ¿qué entendemos por intencionalidad? En primer lugar, es necesario diferenciar la intencionalidad de acto, de nuestros juicios, nuestras tomas de posición o conciencia *tética*, y la intencionalidad *motriz*, que algunos nombran como preintencional, latente o conciencia *pre-tética*. De una parte, la intencionalidad de acto es tener conciencia clara y racional de algo, es temática, conceptual, discursiva e intelectualista. De otra parte, la intencionalidad motriz “la constituye la unidad natural y antepredicativa del mundo y de nuestra vida” (Merleau-Ponty,

1975, p. 17). La intencionalidad motriz⁴ es conciencia perceptiva, es una intencionalidad que no se deja dirigir por una direccionalidad, no se deja conducir ni prescribir y no tiene un estereotipo. Podríamos decir que no es un dispositivo mecánico, sino que se distiende un poco, como posibilidad de significación.

En segundo lugar, la intencionalidad motriz nos ayuda a entender de otra manera la motricidad en perspectiva pedagógica, como aquella práctica corporal que no está dirigida a una finalidad predeterminada, pues no se trata de movernos en direcciones únicas ni bajo indicaciones estáticas; preferimos entender la motricidad como potencia y no como un acto, porque como potencia deviene en multiplicidad de perspectivas, direcciones, desplazamientos, trayectos, aperturas, no hay punto de llegada; prácticas corporales en términos de multiplicidad y en perspectivas distintas. Gracias a que el cuerpo en movimiento nos permite hacer experiencia, los movimientos corporales le impregnan sentidos al cuerpo. Las prácticas corporales son portadoras de sentido y, como tienen que ver con un uso del cuerpo ofrecen, a su vez, posibilidades de interpretación.

Suponiendo que uno apreciase el valor de una música a tenor de lo que ella pudiese contarse, calcularse y reducirse a fórmulas, ¡qué absurdo sería una valoración 'científica' semejante de la música! ¿Qué es lo que uno habría comprendido, entendido y sabido de ella? Nada, absolutamente nada de lo que en ella es propiamente música (Nietzsche, 2002, p.373).

En este texto, nos acercamos a unos ejemplos de prácticas corporales: la danza como práctica corporal estética de la alegría dionisiaca, el juego como dimensión estética y las sensaciones kinestésicas como constitución de la percepción que, entre otros, se convierten en la posibilidad para desplegar un pensamiento de la motricidad como despliegue de potencias.

Danzar como práctica corporal estética

En el marco de la estética del arte, Nietzsche encontró, como recursos estéticos, la danza, el canto y la poesía, elementos de la tragedia griega que expresan la estética dionisiaca que son expresiones de la vida misma. Aunque la danza o el baile requieren de cierto dominio técnico, también se realiza de manera “libre”, con diferentes formas de expresión de la corporalidad; en ella los movimientos y los gestos forman una expresión mucho mayor que la suma de sus partes. Aunque para algunos esta práctica corporal se ve limitada por las posturas y movimientos del

⁴ En el texto *Los discursos de la Educación Física contemporánea* se dice que para ilustrar la idea de intencionalidad motriz u operante y diferenciarla de la intencionalidad de acto, Merleau-Ponty se vale de un ejemplo del aprendizaje como la adquisición del hábito de bailar. En el baile es el cuerpo el que *atrapa* y *comprende* el movimiento, es la captación motriz de una significación motriz. Resulta de ello que los lugares del espacio no se definen como posiciones objetivas, sino que se presentan como una situación (Gallo Cadavid, 2010, pp. 40-41).

cuerpo, otros parecieran que “*tienen* su genio en los *pies*”; sin embargo, lo que nos importa destacar es el sentido formativo de la danza, su valor transformativo.

La danza forma parte de la estética dionisiaca y es el cuerpo el que se eleva con la danza a un lugar privilegiado. La danza, en ocasiones, estimula, libera las tensiones de lo real, abre pasiones, recrea la imagen de hombre por medio de la expresión de sus gestos y movimientos; es un lenguaje en el que se unen la melodía, el tono, el ritmo y la armonía, transforma la pesadez en ligereza, se fundamenta en la alegría, brota de ella, “la bella apariencia de sus gestos, que desvelan lo profundo. Y, en lo profundo, el dios Dionisio se mueve como un dios danzarín, un artista que manifiesta su fuerza y poder creativo, que es el de trasgredir, trascender y transformar” (De Santiago, 2004, p. 510).

Cuando decimos que el cuerpo se eleva a un lugar privilegiado, estamos diciendo que el hombre que danza experimenta algo que Plessner (1960, pp. 53-62) denomina “principio excéntrico” o estar “*fuera de sí*”. La excentricidad hace que el hombre experimente, por un lado, que tiene cuerpo y, por otro, que es cuerpo. Estar “*fuera de sí*” no significa dejar el mundo; el hombre dionisiaco es ese hombre en devenir que es capaz de transportarse y elevarse por encima de sí mismo: “ahora soy ligero, ahora vuelo, ahora me veo a mí mismo por debajo de mí” (Nietzsche, 2009, p. 75).

“En el estado dionisiaco primordial, todo ritmo continúa hablando a nuestros músculos, imprimiendo al cuerpo un movimiento que, por su repetición, hace salir el alma de ella misma. Es al ritmo al que debe obedecer el verso de tocar el corazón del hombre” (De Santiago, 2004, p. 514). Para los griegos, la danza pone el alma en movimiento y para redescubrir la vida es necesario el cuerpo; es la danza la que se penetra en el cuerpo, provocando un estado de exaltación; la danza le devuelve a la música su dimensión corporal, la danza como lenguaje poético otorga una simbología corporal; la danza es una forma de experimentar los modos de decir del cuerpo. Aquel que no danza no siente los ritmos acompasados de su cuerpo.

Ahora bien, recordemos que, desde el punto de vista de algunas tradiciones, el alma miraba con desprecio al cuerpo, pero ahora “el cuerpo es la gran razón, es una pluralidad dotada de un *único* sentido” (Nietzsche, 2009, p. 64); el cuerpo es plural, pluralidad de expresiones que vemos por medio de la danza, pues el bailarín no permanece pesadamente en un sitio, gira, se desplaza, cambia de direcciones y de ritmos, “baila sobre los pies del azar” (Nietzsche, 2009, p. 240). También Nietzsche espera que las palabras se muevan como en una danza, que los *conceptos bailen*, que haya en ellos movimiento, desplazamiento y que provoquen nuevas figuras. Dionisio es el dios que danza bajo las palabras, por lo que habrá entonces que poner a danzar a las palabras y a las frases.

Hablar del pensamiento como danza implica asumir lo provisional, lo inesperado, lo inestable y el riesgo; la danza representa un equilibrio mudable que se crea constantemente en la misma práctica corporal en sus gestos, sus figuras, sus ritmos, ¿podemos llegar al pensamiento bailando? Recordemos a Nietzsche en *La Gaya Ciencia*: “no somos de esos que sólo llegan a tener ideas entre libros, por impulso de libros; estamos acostumbrados a pensar al aire libre, andando, saltando, subiendo, bailando, y donde más nos gusta hacerlo es en montañas solitarias o justo al lado del mar, allí donde incluso los caminos se hacen reflexivos” (Nietzsche, 2002, §366).

Desde la perspectiva de la Educación Corporal, lo que pedimos de la danza como práctica corporal es, sobre todo, que nos haga capaces de poner la mirada en escena móvil, con posibilidades cambiantes, con multiplicidad de puntos de vista, de perspectivas y de horizontes: ¿acaso el mundo de las perspectivas no es consecuencia de un pensamiento bailarín? Virtuoso el bailarín que abre significados a perspectivas nuevas a partir de su devenir azaroso, aquel que despliega su pensamiento en-movimiento, aquel cuyo modo de pensar es la movilidad, aquel que en su fugacidad puede captar el nacimiento del pensamiento. En términos pedagógicos, Zarathustra también nos enseña con el lenguaje de la danza, nos pone ante una forma de lenguaje “corporal” que, al tener el ritmo de la danza, deviene en innumerables ondas de significado.

Jugar como dimensión estética

El juego desestabiliza, quiebra la unidad en multiplicidad, abre distintas perspectivas y favorece una diversidad de miradas e interpretaciones. Kant, Schiller, Nietzsche y Gadamer se sirven de la figura del juego en tanto constituye una forma suprema y valiosa de la relación del hombre con el mundo. El juego apela a la dimensión creadora y lúdica de la existencia humana. Una de las raíces fundamentales de la idea de juego la encontramos en la referencia que hace la estructura griega del *agon*. Aunque el impulso agonal es competencia y rivalidad, “el motivo del *agon* adquiere una mayor relevancia cuando Nietzsche lo relaciona puramente ético a un principio estético, ¿qué problema se abre entre nosotros cuando investigamos la relación entre el agonismo y la concepción de la obra de arte!, pues toda fuerza creativa se despliega y se manifiesta luchando” (De Santiago, 2004, p.554-555).

El juego es siempre una lucha por algo, es contienda, incertidumbre, es una puesta a prueba de destrezas y habilidades, es inclemente; aunque desde Heráclito el juego no tiene un por qué, no tiene finalidad alguna, particularmente en el *agon* los juegos significan, exigen un por qué “precisamente porque el juego se guía también por el principio de razón suficiente que hay en cada movimiento” (Holzapfel, 2003, p. 74ss). Incluso esto hace que autores como Thierry Lenain, Eugen Fink, Frederick Johannes Buytendijk, Johan Huizinga y Roger Caillois desarrollen la idea de razón lúdica, en la que, paradójicamente, el juego es algo que no se deja guiar por una finalidad o por una

meta, y a la vez, es el escenario mismo del crear; dicho de otro modo, la finalidad que tiene el juego descansa únicamente en él mismo. Por ejemplo, el niño convierte el juego en el modelo esencial de la actividad creadora y en el acontecer del juego representa su verdadera esencia. Al margen del por qué, el niño crea sus propios personajes, que constituyen su mundo; pareciera que el niño tiene un poder ilimitado de fantasía para crear.

Es el juego el que se juega o se desarrolla; incluso, el modo de ser del juego no es tal que, para que el juego sea jugado, tenga que haber un sujeto que se comporte como jugador; el juego es pura realización del movimiento. “El movimiento que en estas expresiones recibe el nombre de juego no tiene un objetivo en el que desemboque, sino que se renueva en constante repetición” (Gadamer, 2003, p. 146). El hombre que juega sigue siendo un hombre que se comporta; algo que caracteriza el comportamiento en el juego es su carácter tanto de repetición como de renovación; por medio del juego el hombre se experimenta.

Lo importante es el juego en su acontecer mismo, lo significativo es ese algo que está en juego. Platón⁵ establece una relación entre culto y danza, música y juego, e intuye el carácter estético del juego al analizar la actitud mimética del artista: aquí la imitación constituye un juego; posteriormente, Schiller equipara la belleza con el juego a partir de la tesis de que el juego hace al hombre completo en tanto desarrolla su doble naturaleza sensible y racional; la belleza significa la consumación de una humanidad dualista. Schiller defendía la belleza como el resultado de un “instinto lúdico”, que, como principio de acción, engloba tanto el impulso sensible como el formal o intelectual. En el juego el hombre se representa esencialmente a sí mismo, se reconoce como hombre en cuando *forma* viva; de ahí el imperativo schilleriano que establece que “el hombre sólo es enteramente hombre cuando juega” (Schiller, 1990, carta XV, p. 241). Mientras para Schiller los dos impulsos se reconcilian con el “impulso de juego” según la razón, en Nietzsche los impulsos apolíneo y dionisiaco se unen en la forma artística de la tragedia, y se representa en la metáfora del juego en la que la vida se “juega”.

Desde la perspectiva de la Educación Corporal, importa el juego como práctica corporal no solamente por su actitud desinteresada sino también porque jugar significa transformar, transformarse, crear y crearse. El juego es para el hombre un acontecer y, a la vez, es una forma de expresión simbólica del acontecer de la vida; quizás, lo que importa del juego no es su carácter de distracción sino que en el jugar se da una especie de seriedad. Más allá de que el niño construya castillos de arena y luego los destruya, lo que importa del juego es su dimensión creadora, esa expresión creativa de la vida. “Una vez más Zarathustra, de la misma manera que había increpado a los hombres superiores porque no sabían danzar y no sabían reír, vuelve a su pedagógica cantinela:

⁵ Platón, Leyes, II, 653 Cf.: Platón (2003). *Diálogos. Obra completa en 9 volúmenes*. Madrid: Gredos.

los hombres superiores también saben jugar. Para poder superarse a sí mismo y poder crear por encima de sí mismo, hay que aprender a jugar, a saber jugar” (De Santiago, 2004, p. 573).

Las sensaciones kinestésicas como constitución de la percepción

La motricidad no está relacionada con la conciencia, no es un yo-pienso, sino un yo-puedo. A manera de ejemplo, el tacto no es una mera suma de *tocarse* -de sensaciones táctiles-, ni tampoco una suma de sensaciones táctiles + kinestesis, es un ‘yo puedo’ (Barbarás, 1992). La percepción se comprende, entonces, a partir de la motricidad y la intencionalidad motriz es, por tanto, una forma de conciencia perceptiva. Así pues, la intencionalidad motriz es más originaria que la intencionalidad de la conciencia porque emana del cuerpo vivido (*Leib*), animado o fenomenal. Este no es un objeto para *un yo pienso*, sino un yo puedo, un sistema de potencialidades, un conjunto de significaciones vividas. La motricidad es un despliegue de potencias.

Desde el punto de vista de la Fenomenología, Husserl nos dice que el hombre es un “yo puedo corporal”, es un sujeto en potencia. A pesar de que la motricidad sea multiplicidad, también tiene limitaciones, por ejemplo “no tengo la posibilidad de alejarme de mi cuerpo o de alejarlo a él de mí, y en correspondencia con ello las multiplicidades de aparición del cuerpo están en determinada manera restringidas: ciertas partes del cuerpo sólo puedo verlas en un peculiar acortamiento perspectivo, y otras (por ejemplo, la cabeza) son invisibles para mí” (Husserl, 1997, p. 199). Yo no me puedo ver en movimiento, asistir a mi movimiento. Ante todo, este mi cuerpo, que se alimenta, que camina, que se mueve no es un objeto físico como lo es la máquina que es movida. ¿Hay una diferencia entre el movimiento de las cosas y el movimiento del propio cuerpo?

Barbarás (1992) a propósito nos dice: “yo digo de una cosa que es muda, pero mi cuerpo, él, se mueve, mi movimiento se despliega y repliega”. El cuerpo no se mueve porque una conciencia impulse un movimiento, aspecto que se desplegaría en la extensión geométrica. Mi movimiento, recalca Merleau-Ponty (1986, p. 18), no es una decisión del espíritu, el cuerpo puede moverse (*Sich bewegen*); en la medida en que el movimiento emana del propio cuerpo hay que admitir una percepción que le es propia; la motricidad ha de comprenderse lejos de ser la simple conciencia de mis cambios de lugar presentes o próximos.

Así, pues, la intencionalidad se puede caracterizar como un "yo puedo", según la expresión del propio Husserl, a condición de comprender este poder en el sentido de potencialidad; de allí que el movimiento corporal no pueda ser confundido con un desplazamiento o cambio de lugar en el espacio geométrico. Al plantear el yo puedo corporal como despliegue de potencias, reconocemos que el cuerpo tiene voluntad, decido o no ejecutar una práctica corporal como caminar danzar, jugar, etc. Mi cuerpo es el único que puede tener sensaciones orgánicas o ubiestesias, puede tener

una multiplicidad de experiencias sensibles y kinestéticas; en cambio, de los objetos físicos, puedo adquirir sensaciones visuales y táctiles, mas solo mi cuerpo puede proporcionarme las sensaciones.

Siguiendo a Husserl, hay que distinguir que yo muevo mis manos y mis pies, yo muevo las partes individuales de mi cuerpo y percibo mis movimientos de una manera diferente a como percibo los movimientos de un cuerpo exterior porque, a la vez, percibo y soy percibiente. Cada gesto corpóreo es movido ‘por mí’ y, aunque yo no me vea moviéndome, si me percibo en movimiento. “Por experiencia sé que mis miembros corporales se mueven de la manera peculiar que los distingue de todas las otras cosas y de movimientos de cosas (movimientos físicos mecánicos): por el carácter del mover subjetivo, del yo muevo” (Husserl, 1997, p. 304, § 60).

Cuando yo me muevo, el cuerpo es el portador de sensaciones (ubiestesias) o de sensibilidades. Por ejemplo, por medio del movimiento de los dedos tengo sensaciones de movimiento, “moviendo la mano sobre la mesa tengo experiencia de ella y de sus determinaciones cósicas. A la vez, en todo momento puedo poner atención en la mesa y encuentro en ellas sensaciones táctiles, sensaciones de lisura y de frío, etc., al levantar una cosa experimento su peso, pero a la vez tengo sensaciones de peso que tienen su localización en el cuerpo” (Husserl, 1997, p. 185, §36). Estas sensaciones están ancladas al cuerpo vivido y se extienden al hecho objetivo, al estar en movimiento, es decir, como tienen una exposición proyectiva abarcan todos los contenidos de la sensación.

El cuerpo es el portador de potencias. Si, por ejemplo, yo toco mi mano derecha con la mano izquierda, la aparición de la mano izquierda y de la mano derecha se constituyen recíprocamente con las sensaciones táctiles y kinestéticas, moviéndose la una sobre la otra de tal o cual manera. Ahora bien, cuando toco mi mano derecha con mi mano izquierda, lo que toco y lo tocado no son otra cosa que mi propia corporalidad. A la vez que yo me muevo, igualmente un miembro del cuerpo se mueve y es movido por mí. Cuando yo hago mover mi mano, ese movimiento corporal es resultado que se da gracias a mí, es un yo me muevo. El moverse, actuar y expresar es inseparable de una visión de mundo, puesto que es aquí donde estoy cuando pienso, siento, imagino y deseo. En este sentido, Buytendijk (citado por Van Den Berg, 1952) establece “la relación hombre-situación porque al movimiento lo determina la situación en la que se encuentre el ser humano mismo y desde la situación”.

Cuando Buytendijk (1957) diferencia entre el cuerpo que se mueve y aquel que es movido, menciona que solo aquel cuerpo que se mueve es asistido por un ‘yo puedo’ y cumple con las funciones que ligan al ser en situación, que son el sujeto que percibe, que actúa, que se expresa y que siente. Incluso, esto lo reafirma Weizäcker (citado por Buytendijk, 1957) cuando dice que “allí donde alguna cosa se mueve hay una presencia fenomenológica de la vida”, pues el cuerpo abarca

en sí la capacidad de moverse, de autokinesis y, también, como cuerpo agente, se abre al mundo y toma posición de la propia existencia.

Al considerar la motricidad como despliegue de potencias, discutimos con quienes explican el movimiento en términos de una fisiología organicista, mecanicista y causal, porque estas explicaciones son reducidas y no dan cuenta de lo que es el movimiento del propio cuerpo. Hay que decir, entonces, que soy yo quien me muevo y que dicho movimiento se da en primera persona, el cuerpo no aparece como una cosa en un punto del espacio que ha de ser conducida a otro lugar como si fuese un dispositivo mecánico. No necesito buscarlo para moverlo, está conmigo, no necesito conducirlo hacia el término del movimiento, porque mi cuerpo siempre está ahí.

Consideración Final: Las prácticas corporales como despliegue de potencias

En síntesis, la motricidad no se entiende como un movimiento objetivo ni como un desplazamiento en el espacio o como un simple cambio de lugar que se explica física y fisiológicamente. Más bien, lo que permite ver la motricidad que hay que asumir una postura crítica frente al concepto de movimiento corporal mecanicista para no reducirlo a un cambio de lugar ni al movimiento del brazo como máquina de músculos y huesos, ni como aparato de flexiones y extensiones. Esperamos liberar la motricidad de la explicación mecanicista y fisiologista. Por ello, las prácticas corporales tienen que ver con una experiencia vivida (*Erlebnis*) y se puede decir que el ser humano se orienta en su movimiento y este moverse no se efectúa automáticamente sino que presupone una voluntad, una disposición, un 'yo puedo'.

Es posible reconocer que los gestos, la mímica, las posturas, la danza, los desplazamientos, entre otras formas de moverse, expresan emociones, manifiestan sentido y revelan una especificidad de la relación con el mundo perteneciente a una situación. El cuerpo dice en sus gestos, en su mímica, en sus posturas, en su danza y en sus desplazamientos, pero arrastra en su estela movimientos particulares que se hacen comprensibles en su propio contexto. El movimiento corporal abre al ser humano a la esfera del comportamiento como espacio propiamente humano, ya que las formas de moverse son modos de expresión del propio cuerpo. A través del movimiento corporal, el hombre se expresa, manifiesta algo e indica modos de ser (Gallo Cadavid, 2010, p.76).

Las prácticas corporales representan una experiencia de potenciación. En la motricidad hay un lenguaje que simboliza, expresa y significa; por ello, la motricidad no escapa a la expresión simbólica del cuerpo; así, la danza, el juego, el caminar y el gesto son lenguajes que se manifiestan y en perspectiva educativa nos ofrece sentidos a la experiencia de movernos, sentidos que no se reducen a la explicación, justificación o al beneficio; más bien son sentidos que no están referidos a una meta o a un fin ya dados, porque en vez de conducirnos a alguna parte o a una dirección única, nos conduce a varias partes o a una multiplicidad de direcciones.

Privilegiamos las prácticas corporales hedonistas, sensibles y que producen sentido, y refutamos esas formas dominantes de la educación técnica e instructiva que tiende hacia un “deber ser” y preferimos darle lugar a la experimentación estética; rechazamos lo homogéneo y tendemos a la potenciación de lo heterogéneo, rebatimos las formas hegemónicas que normalizan y optamos por formas potenciadoras de la experiencia corporal. Por ello, interesa la Motricidad como la experiencia que nosotros mismos hacemos del cuerpo (*leiblich*). La experiencia es lo que nos pasa y lo que al pasarnos nos confiere sentido, la experiencia no es lo que te sucede, sino lo que haces con lo que te sucede ¿Por qué no interesa el movimiento evidente dirigido siempre hacia una finalidad? ¿Quizás porque lo evidente implica movernos dentro de una misma obviedad, de un modo repetitivo y sin distinción!

Bibliografía

BARBARÁS, R. (1992). *Motricité et phénoménalité chez le dernier Merleau-Ponty*. En: RICHIR, M. y TASSIN, E. *Merleau-Ponty, Phénoménologie et expériences*. Grenoble: Jérôme Million.

BÁRCENA, F. (2004). *El delirio de las palabras*. Barcelona. Herder

BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós. pág. 33-86.

BÁRCENA, F. y MÈLICH, J-C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. En: *Revista Complutense de Educación*, Vol. 11, Nº 2. Universidad Complutense de Madrid, pp. 59-81.

BÁRCENA, F. *et al.* (2003). El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación, En: *XXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación*. Consultado en marzo de 2007 de la World Wide

BUYTENDIJK, F. J. (1957). *Attitudes et mouvements. Étude fonctionnelle du mouvement humain*. Paris: Desclée de Brouwer.

CACHORRO, G. y CESARO, R. (2012). *Prácticas corporales sentidos, estrategias y tácticas*. En: *Estudios socioculturales del deporte. Desarrollos, tránsitos y miradas*. Armenia: Kinesis.

CASTAÑEDA, G. (2011). El devenir de las prácticas corporales. En: *Revista Educación Física y deporte*. Vol. 30-2, pp. 651-657

CASTRO, J.; URIBE, M. (1998). La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. En: *Educación Física y Deporte*, Vol. 20-1, pp.31-43.

CHAPARRO, R. y GUZMÁN, M. (2012). Prácticas corporales, Educación Física y subjetividad en los procesos formativos: una revisión conceptual. En: *Estudios socioculturales del deporte*. Desarrollos, tránsitos y miradas. Armenia: Kinesis.

DE SANTIAGO, L. (2004). *Arte y poder. Aproximación a la estética de Nietzsche*. Madrid: Trotta.

DELEUZE, G. (1971). *Nietzsche y la filosofía*. (Trad. de Carmen Artal). Barcelona: Anagrama.

DELEUZE, G. (1986). *Foucault*. (Trad. de José Vásquez Pérez). Barcelona; Paidós

- DELEUZE, G. (2005). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. (Trad. de Isidro Herrera). Madrid: Arena Libro.
- DELEUZE, G. (2009). *Diferencia y repetición*. (Trad. de María Silvia Delpy y Hugo Beccacece). Buenos Aires: Amorrortu
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2008). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (Trad. de José Vázquez con la colaboración de Umbelina Larraceleta). Valencia: Pre-textos.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1993) *¿Qué es la filosofía?* (Trad. de Thomas Kauf). Barcelona: Anagrama.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2008). *El bailaor de soledades*. (Trad. Dolores Aguilera). Valencia: Pretextos.
- FARINA, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afectaciones*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- GADAMER, H-G. (2003). *Verdad y método I* (Trad. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Sígueme.
- GALLO CADAVID, L. E. (ed). (2011). Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal. Medellín: Funámbulos editores, Universidad de Antioquia.
- GALLO CADAVID, L. E. (2011) La Educación Corporal bajo la figura del acontecimiento. En: *Revista Educación física y deporte*. Vol. 30-2, pp. 505-513.
- GALLO CADAVID, L. E. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Bogotá: Kinesis, 2010.
- GARCÍA, M. *et al.* (1997). *Cuerpos a motor*. Las Palmas de Gran Canaria: Centro Atlántico de Arte Moderno.
- GUMBRECHT, H. (2006). *Elogio de la belleza atlética* (Trad. Aldo Mazzucchelli). Buenos Aires: Katz.
- HOLZAPFEL, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Madrid: Trotta.
- HUSSERL, E. (1989). *Chose et espace. Leçons de 1907*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- HUSSERL, E. (1997). *Libro segundo. Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución. Ideas II* (Trad. Antonio Zirión). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- LARROSA BONDÍA, J. (2003). *Entre lenguas*. Barcelona: Laertes.
- LARROSA BONDÍA, J. (2006) *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- LARROSA BONDÍA, J. *et al.* (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

- MACKELDEY, A. (2010). *El arte de aprender a nadar entre dos aguas*. Die Kunst zu lernen, wie man zwischen zwei Stühlen sitzt. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
- MAUSS, M. (1972). Técnicas y movimientos corporales. En: *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- MERLEAU-PONTY, M. (1975). *Fenomenología de la percepción* (Trad. Jem Cavanés). Barcelona: Península.
- MERLEAU-PONTY, M. (1976). *La estructura del comportamiento* (Trad. Enrique Alonso). Buenos Aires: Hachette.
- MERLEAU-PONTY, M. (1986). *El ojo y el espíritu* (Trad. Jorge Romero Brest). Barcelona: Paidós.
- MUÑIZ, E. (coord.). (2010). *Disciplinas y prácticas corporales*. México: Anthropos y Universidad Metropolitana de Azcapotzalco.
- NIETZSCHE, F. (1998). *El nacimiento de la tragedia* (Trad. Eduardo Knörr y Fermín Navascués). Madrid: Biblioteca EDAF.
- NIETZSCHE, F. (2002). *La gaya ciencia* (Trad. José Mardomingo Sierra). Madrid: Biblioteca EDAF.
- NIETZSCHE, F. (2009). *Así habló Zaratrustra* (Trad. Andrés Sánchez Pascual). Madrid: Alianza.
- PLESSNER, H. (1960). *La risa y el llanto* (Trad. Lucio García Ortega). Madrid: Revista de Occidente.
- SCHILLER, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre* (Trad. Jaime Feijóo). Barcelona: Anthropos.
- ULRICH, H. (2006). *Elogio de la belleza atlética* (Trad. Aldo Mazzucchelli). Buenos Aires: Katz.
- VAN DEN BERG, J.H. (1952). The Human Body and the Significance of Human Movement: a Phenomenological Study. En: *Philosophy and Phenomenological Research*, 13 (2) Vol. 13, N° 2, diciembre, p.159-183.
- WALDENFELS, B. (2004). Habitar corporalmente en el espacio (Trad. José María Muñoz Terrón). En: *Δαιμων - Revista de Filosofía*, 32, p.21-37.

O USO DA ESTIMULAÇÃO MAGNÉTICA TRANSCRANIANA E DA ELETROMIOGRAFIA DE SUPERFÍCIE NO DESEMPENHO MOTOR HUMANO

Marco Antonio Cavalcanti Garcia – Núcleo de Estudos do Movimento Humano (NEMoH) da EEFD/UFRJ

Resumo

Este trabalho discute alguns aspectos do uso combinado da estimulação magnética transcraniana (EMT) e da eletromiografia de superfície padrão (sEMG) e de alta densidade (HD-sEMG) no estudo do controle motor. A aplicação da EMT sobre o córtex motor primário (M1) induzirá uma corrente iônica na área estimulada que, por sua vez, em se efetuando o monitoramento de músculos específicos contralaterais a este por meio da sEMG ou HD-sEMG, será possível eliciar potenciais evocados motores (PEM), os quais refletem uma diferente abordagem na interpretação deste sinal e, mais ainda, uma forte relação com a excitabilidade da conexão sináptica entre o neurônio motor superior e o músculo investigado. Estes métodos podem contribuir sobremaneira na compreensão dos efeitos da prática de exercícios físicos.

Palavras-chave: Estimulação magnética transcraniana; eletromiografia de superfície; potencial evocado motor.

Diferentes abordagens metodológicas têm sido utilizadas no processo de investigação do controle motor e do desempenho humano sob condições normais e patológicas. A eletromiografia de superfície (sEMG) está entre as técnicas mais comumente utilizadas na interpretação do padrão de recrutamento muscular sob diferentes condições de contração. Um exemplo de aplicação da sEMG diz respeito ao padrão de recrutamento muscular entre os membros dominante e não dominante em tarefas de alcance e preensão (Lemos *et al.*, 2011), cuja compreensão tem auxiliado na determinação de algumas habilidades motoras que podem contribuir na elaboração de programas de exercícios físicos. Assim, mediante o monitoramento da atividade mioelétrica de diferentes músculos, é possível estabelecermos alguns *insights* sobre como estes se organizam e interagem no controle e desempenho motor em tarefas funcionais e desportivas.

A estimulação magnética transcraniana (EMT ou TMS do inglês de *transcranial magnetic stimulation*), introduzida por Anthony Barker, da Universidade de Sheffield (Reino Unido), em 1985, por sua vez, constitui um método não invasivo e indolor que é baseada no princípio da indução eletromagnética, estabelecida por Faraday (1838), onde uma corrente elétrica, passando por uma bobina colocada sobre os tecidos muscular e/ou nervoso, tem a capacidade de induzir uma corrente iônica na área estimulada (Kobayashi & Pascual-Leone, 2003). Entretanto, em se estimulando o córtex motor primário (M1) e efetuando o monitoramento de músculos específicos contralaterais a este por meio da sEMG, é possível observarmos potenciais evocados motores (PEM) que refletem uma diferente abordagem na

interpretação deste sinal e, mais ainda, uma forte relação com a excitabilidade da conexão sináptica entre o neurônio motor superior e o músculo investigado (Figura 1).

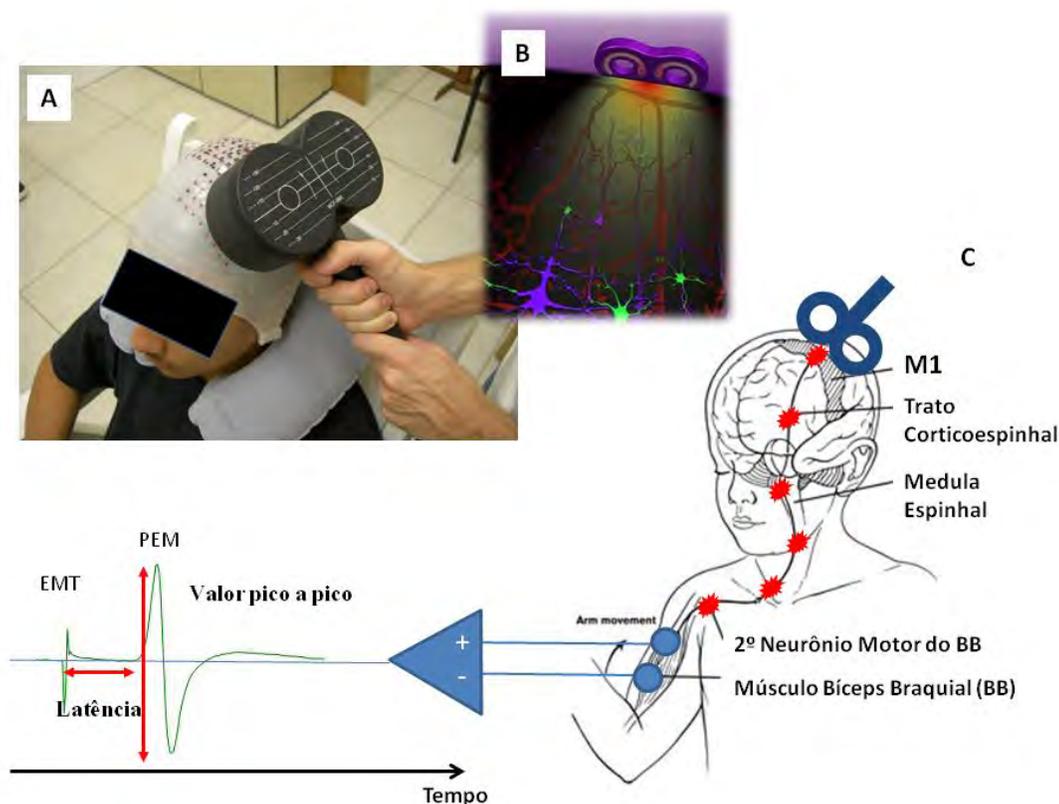


Figura 1: As figuras acima compreendem o modelo tradicional de uso da EMT e da sEMG na aquisição de PEM em um músculo específico. Em A, é possível observarmos uma das formas de posicionamento de uma bobina destinada ao uso da EMT. A bobina é colocada tangencialmente ao couro cabeludo do voluntário e uma touca com um *grid* (1 cm x 1 cm) pode ser utilizada como orientação para um melhor posicionamento deste dispositivo. Em B é mostrada uma representação simplificada da profundidade de alcance do campo magnético gerado pela EMT. Por exemplo, este campo é capaz de alcançar um conjunto de neurônios piramidais do córtex motor primário (M1). Em C, observa-se o caminho do estímulo (●) gerado em M1 e que trafega pelo trato corticoespinal, passando pela medula espinhal, até alcançar o músculo bíceps braquial (BB). O par de eletrodos de sEMG detecta duas informações: 1º. O artefato deste mesmo campo e identificado no sinal como “EMT” e alguns milissegundos (~ 10 – 20 ms) depois, é possível identificar o potencial evocado motor (PEM) que, mediante o tempo transcorrido entre o estímulo e a sua aparição e o seu valor pico a pico (P-P), é possível inferir sobre a excitabilidade corticoespinal.

A latência (Figura 1c), que é o tempo gasto pela propagação do estímulo gerado no tecido excitável e a ocorrência do PEM, também pode fornecer informações sobre o processo de condução que, eventualmente, é afetado em alguns quadros patológicos. A relação entre o PEM e a excitabilidade da conexão sináptica entre o neurônio motor superior e o músculo investigado costuma ser determinada por meio do seu valor pico a pico (P-P). O valor P-P é

alcançado a partir de uma intensidade específica de EMT, cujo limiar é comumente identificado como a menor intensidade necessária de estimulação para se obter um PEM com um valor superior a 50 μ V, também P-P, em no mínimo 50% das tentativas consecutivas em músculos em repouso (Kobayashi & Pascual-Leone, 2003).

Para a EMT, dois diferentes tipos de bobina são utilizados: em “oito” (Figura 1a) e circular. A bobina em forma de “oito”, também conhecida como “borboleta”, permite uma estimulação mais focal, ao contrário da circular, que atinge uma área maior (Kobayashi & Pascual-Leone, 2003). Logo, para fins de monitoramento da excitabilidade corticoespinal, é recomendado o uso da bobina em “oito” dada a menor dispersão do campo eletromagnético gerado. Deste modo, por meio de uma estimulação focalizada, a EMT permite encontrar mapas corticais tão consistentes quanto aqueles estimados através da ressonância magnética durante a realização de tarefas específicas (Wassermann, 1996) e a sua reprodutibilidade tem sido avaliada de forma positiva por diferentes autores (Mortifee *et al.*, 1994; Kobayashi & Pascual-Leone, 2003; Sawaki; 2005). Ainda assim, é importante ressaltar que há uma grande sobreposição nas representações corticais em M1 de várias regiões do corpo e que, por mais focalizada que seja a EMT, não só outros compartimentos de um mesmo músculo, mas outros músculos, sinergistas ou não, também poderão deflagrar PEM (van Elswijk *et al.*, 2008).

Nos estudos que se utilizam da EMT, a sEMG também é comumente aplicada por meio de pares de eletrodos posicionados sobre um único músculo, cujo sinal diferencial entre eles representa a sua atividade global naquela condição específica e esta pode ser então monitorada, conforme apresentado na Figura 1c. Seguindo este modelo, inúmeros estudos têm sido conduzidos no processo de investigação de mecanismos de neuroplasticidade, mas principalmente no âmbito clínico. Por exemplo, Byrnes *et al.* (2001) observaram uma redução na amplitude do PEM e um aumento do limiar motor de pacientes acometidos por acidentes vasculares encefálicos (AVE). Neste caso particular, discute-se que este quadro seria decorrente de uma redução na excitabilidade de M1 como resultado de mudanças no controle do balanço entre as informações excitatórias e inibitórias que chegam ao córtex. Similarmente, Liepert *et al.* (2000) reforçam que o mapeamento das representações corticais de diferentes músculos e/ou regiões do corpo, conforme descrito por Penfield & Rasmussen (1950), via EMT, é ideal para estudos longitudinais como em reabilitação de pacientes pós AVE, dada a sua independência do nível de performance na execução de uma tarefa motora. Entretanto, segundo Goodall *et al.* (2012), apesar dos grandes avanços na área clínica, pouco se tem explorado a respeito sobre aspectos relacionados ao desempenho motor em tarefas que

se aproximem de atividades físicas cujos objetivos sejam o aprimoramento no desempenho motor em tarefas desportivas e/ou envolvidas com a realização de exercícios de fortalecimento e afins. É nesta direção, portanto, que este trabalho foi elaborado: estabelecer um breve paralelo do uso da EMT e da sEMG em modelos experimentais básicos em controle motor e os possíveis desdobramentos destas informações sob uma perspectiva mais aplicada à prática de exercícios físicos.

Dentre as aplicações da TMS e da sEMG relacionadas ao âmbito da prática de exercícios físicos, é possível destacarmos alguns poucos exemplos que apresentam teorias contrárias às informações apresentadas pela literatura. Por exemplo, a chamada *rosca bíceps*, um exercício que visa o fortalecimento dos músculos flexores de cotovelo, constitui um exercício tradicional e comumente inserido em programas e séries em academias de ginástica. Há variações deste tipo de exercício que envolvem a composição da articulação do cotovelo com diferentes posições de antebraço (supinada, neutra e pronada) cujo efeito incidiria sobre o desempenho do músculo bíceps braquial, um músculo que atua de forma primária na flexão do cotovelo e como supinador. Ao consultarmos a literatura, podemos observar que alguns autores (Hall, 2009; Hamill & Knutzen, 2008) sugerem que há uma atividade mioelétrica reduzida por parte deste músculo quando da flexão de cotovelo em pronação do antebraço em função de aspectos biomecânicos básicos, tais como uma reduzida capacidade de produção de tensão em função de seu tendão, o qual se enrolaria ao rádio durante a manutenção desta posição. Logo, muitos educadores físicos e fisioterapeutas se orientam a partir deste conceito na prescrição de exercícios desta natureza. Porém, Gerachshenko & Stinear (2007) mostraram por meio da EMT e da sEMG que o músculo bíceps braquial sofreria inibição em níveis corticoespinhal e medular via inibição recíproca, ou seja, uma redução na magnitude dos PEM, já durante a preparação do movimento de pronação. Este achado refutaria a ideia de que as propriedades mecânicas previamente mencionadas seriam as condições regentes do padrão de ativação deste músculo.

Durante a contração muscular é possível evocar PEMs cujos valores P-P são maiores do que aqueles observados sob condições de repouso com uma mesma intensidade de EMT. Porém, outro importante aspecto ainda pouco explorado na melhora do desempenho motor diz respeito ao fato de observarmos um aumento na excitabilidade corticoespinhal quando da simulação de movimento, o que é comumente conhecido como *imagética motora* (Mercier *et al.*, 2008), mas também quando estamos em estado de alerta e/ou expectativa para a realização do movimento, conforme observado por Gerachshenko & Stinear (2007). Ambos os casos

trazem importantes informações a respeito dos circuitos neuronais que estarão sendo recrutados e que, para Rodrigues *et al.* (2010), são similares àqueles engajados no recrutamento muscular propriamente dito. Estas evidências corroboram a ideia de que o engajamento do sujeito na realização da tarefa pode contribuir na magnitude do recrutamento muscular, inclusive do ponto de vista do tempo de reação e, possivelmente, da força produzida.

Outro interessante trabalho baseado apenas no uso da EMT foi desenvolvido por Classen *et al.* (1998). Estes autores propuseram a aplicação da EMT em um sítio sobre M1 que pudesse evocar um movimento numa direção específica (abdução + extensão do polegar). Em seguida, solicitaram aos sujeitos que realizassem movimento na mesma direção, mas no sentido oposto (adução + flexão do polegar) por pelo menos 30 minutos. Ao final do período de treinamento, os autores voltaram a aplicar a EMT sobre o mesmo sítio em M1 e observaram que grande parte dos movimentos evocados ocorria na direção treinada. Somente após 30 – 40 minutos do treinamento, as respostas voltavam a ocorrer na direção pré-treinamento. Mesmo não utilizando a sEMG, os autores sugerem que os resultados observados apontam para uma mudança na representação cortical do dedo, o qual codificaria aspectos cinemáticos do movimento. Do ponto de vista da prática de exercícios, os resultados observados por Classen *et al.* (1998) trazem pistas interessantes de como a realização de movimentos repetitivos, comuns em várias situações relacionadas ao âmbito do *fitness* ou da prática desportiva, podem incidir sobre o processo de adaptação à tarefa. Ainda assim, o uso da sEMG no monitoramento dos PEM nos músculos recrutados poderia trazer outras informações a respeito de qual o efeito modulatório central do treinamento sobre a musculatura antagonista e vice-versa. Com isso, seria possível fundamentar melhor os diferentes protocolos de exercícios físicos comumente adotados nas salas de musculação.

Apesar destes interessantes achados, o uso da sEMG “padrão” (configuração bipolar de um único canal por músculo) como método coadjuvante tem sido questionada. Alguns autores (Staudenmann *et al.*, 2009) reafirmam o recrutamento seletivo de diferentes compartimentos musculares engajados em diferentes tarefas motoras em uma mesma articulação, o que coloca o uso da sEMG no monitoramento do PEM sob dúvidas a respeito da qualidade da informação obtida, uma vez que esta compreenderá a soma algébrica dos potenciais de ação (PA) gerados por todas as unidades motoras (UM) recrutadas. Sendo assim, uma diferente abordagem da sEMG que vem crescendo rapidamente, baseia-se na detecção simultânea da atividade mioelétrica de muitas diferentes regiões de um mesmo

músculo. Em uma revisão recente, Garcia & Vieira (2011) discutem as diferenças entre a aplicação de múltiplos canais de sEMG, normalmente em configuração bipolar (Figura 2a), sobre um ou mais músculos, o que configuraria um sistema *multicanal* (Staudenmann *et al.*, 2009), em relação à aquisição de múltiplos eletromiogramas a partir de um único músculo por meio de eletrodos em disposição mono (*arreios*) (Figura 2b) ou bidimensional (*matrizes*) (Figura 2c), cuja principal denominação costuma ser eletromiografia de superfície de alta densidade (HD-sEMG do inglês *high density surface electromyography*).

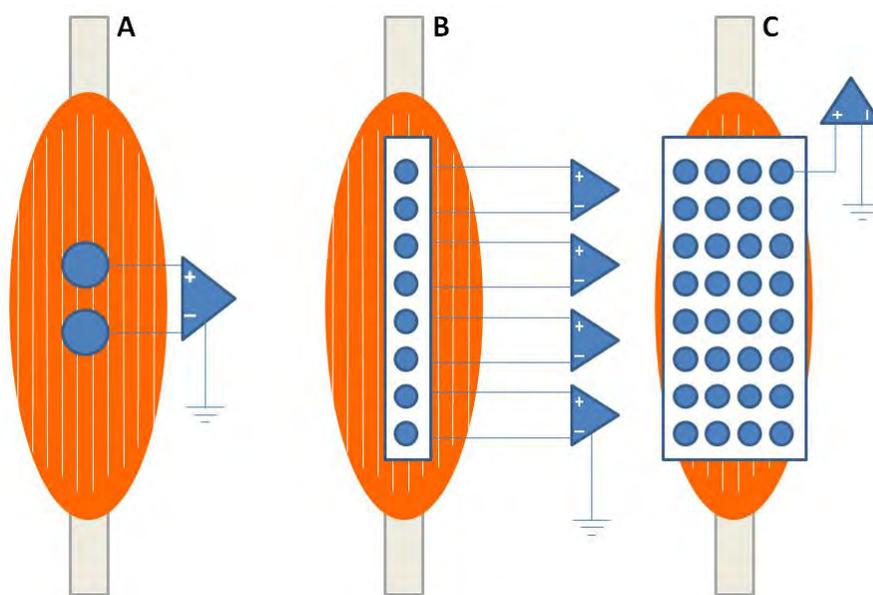


Figura 2: As figuras acima apresentam três modelos simplificados de aquisição do sinal de sEMG em um músculo padrão. Os eletrodos são representados por “●” e o amplificador diferencial por “▲”. Em **A**, é possível observarmos o modelo tradicional de aquisição do sinal de sEMG por meio da configuração bipolar. Neste modelo, a atividade mioelétrica colhida deriva da somação de múltiplos PA gerados por múltiplas UM recrutadas. Em **B** é apresentada uma versão da HD-sEMG em disposição de *arreio* ou unidimensional com oito eletrodos em série. Este modelo permite investigar a velocidade de propagação dos potenciais de ação se colocados ao longo ou em paralelo às fibras musculares. Em **C**, observa-se o modelo bidimensional de aplicação da HD-sEMG. A *matriz* (4 x 8) permite o monitoramento de diferentes sítios do músculo modelo. Ao contrário dos demais, a atividade mioelétrica detectada é usualmente monopolar.

A principal vantagem da HD-sEMG está no fato de se poder monitorar a atividade mioelétrica de uma grande quantidade de sítios musculares e que poderão fornecer um mapa a respeito da distribuição espacial das UM recrutadas e de uma possível reorganização na representação destas em M1, conforme sugerido por Classen *et al.* (1994). No entanto, Mesin *et al.* (2011) destacam a necessidade de se conhecer previamente a arquitetura do músculo a ser investigado, uma vez que a propagação dos PAUM poderá resultar em erros de interpretação de seus compartimentos por meio desta técnica. Ainda assim, a possibilidade de

se obter informações sobre a distribuição espacial do recrutamento de UM poderá nos informar detalhes acerca do comportamento dos diferentes compartimentos musculares.

Apesar do grande potencial de ambas as técnicas (EMT e HD-sEMG), há pouquíssimos estudos na literatura que se utilizem do seu conjugado, mesmo em questões básicas relacionadas ao controle motor humano. Assim, sugere-se que o uso combinado da EMT e da HD-sEMG na investigação dos padrões de recrutamento muscular sob diferentes condições de contração possa contribuir de forma ímpar na compreensão dos mecanismos envolvidos na gradação da força muscular sob diferentes condições. É possível afirmar ainda que as informações obtidas por meio destas técnicas podem nos auxiliar de forma mais objetiva não somente da compreensão destes mecanismos, mas também no processo de entendimento e elaboração de programas de exercícios sob um modelo mais claro e objetivo.

Referências

1. BYRNES, M.L., THICKBROOM, G.W., PHILIPS, B.A., MASTAGLIA, F.L., 2001, “Long-term changes in motor cortical organization after recovery from subcortical stroke”, *Brain Research*, v. 889, n. 1-2 (Jan), pp. 278-287.
2. CLASSEN, J., LIEPERT, J., WISE, S.P., HALLETT, M., COHEN, L., 1998, “Rapid plasticity of human cortical movement representation induced by practice”, *Journal of Neurophysiology*, v. 79, pp. 1117-1123.
3. GARCIA, M.A.C., VIEIRA, T.M.M., 2011, “Surface electromyography: Why, when and how to use it”, *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, v. 4, n. 1 (Mar), pp. 17-28.
4. GERACHSHENKO, T., STINEAR, J.W., 2007, “Suppression of motor evoked potentials in biceps brachii preceding pronator contraction”, *Experimental Brain Research*, v. 183, pp. 531-539.
5. GOODALL, S., HOWATSON, G., ROMER, L., ROSS, E., 2012, “Transcranial magnetic stimulation in sport science: A commentary”, *European Journal of Sport Science* (em publicação).
6. HALL, S., 2009, *Biomecânica Básica*. São Paulo: Editora Manole.
7. HAMILL, J., KNUTZEN, K.M., 2008, *Bases Biomecânicas do Movimento Humano*. São Paulo: Editora Manole.
8. KOBAYASHI, M., PASCUAL-LEONE, A., 2003, “Transcranial magnetic stimulation in neurology”, *Lancet Neurology*, v. 2, n. 3 (Mar), pp. 145-156.
9. LEMOS, T., CASTANEDA, L., PALADINO, L.A., VARGAS, C.D., GARCIA, M.A.C., 2011, “Temporal changes in the myoelectric activity between the dominant and non dominant

arms in a simple manual task”, *Revista Andaluza de Medicina del Desporte*, v. 4, n. 1 (Mar), pp. 1-5.

10. MESIN, L., MERLETTI, R., VIEIRA, T.M.M., “Insights gained into the interpretation of surface electromyograms from the gastrocnemius muscles: A simulation study”, *Journal of Biomechanics*, v. 44, pp. 1096-1103.

11. MORTIFEE, P., STEWART, H., SCHULZER, M., EISEN, A., 1994, “Reliability of transcranial magnetic stimulation for mapping the human motor cortex”, *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, v. 93, n. 2 (Apr), pp. 131-137.

12. MERCIER, C., ABALLEA, A., VARGAS, C.D., PAILLARD, J., SIRIGU, A., 2008, “Vision without proprioception modulates cortico-spinal excitability during hand motor imagery”, *Cerebral Cortex*, v. 18, n. 2, pp. 272-277.

13. PENFIELD, W., RASMUSSEN, T., 1950, *The cerebral cortex of man*. New York: Macmillan.

14. RODRIGUES, E.C., LEMOS, T., GOUVEA, B., VOLCHAN, E., IMBIRIBA, L.A., VARGAS, C.D., “Kinesthetic motor imagery modulates body sway”, *Neuroscience*, v. 169, n. 2, pp. 743-750.

15. SAWAKI, L., 2005, “Use-Dependent Plasticity of the Human Motor Cortex in Health and Disease”, *IEEE Engineering in Medicine and Biology Magazine*, v. 24, n. 1 (Jan-Feb), pp. 36-39.

16. STAUDENMANN, D., KINGMA, I., DAFFERTSHOFER, A., STEGEMAN, D.F., VAN DIEËN, J.H., 2009, “Heterogeneity of muscle activation in relation to force direction: A multi-channel surface electromyography study on the triceps surae muscle”, *Journal of Electromyography and Kinesiology*, v. 19, pp. 882-895.

17. VAN ELSWIJK, G., KLEINE, B.U., OVEREEM, S., ESHUIS, B., HEKKERT, K.D., STEGEMAN, D.F., 2008, “Muscle imaging: mapping responses to transcranial magnetic stimulation with high-density surface electromyography”, *Cortex*, v. 44, n. 5, pp. 609-616.

18. WASSERMANN, E.M., 1996, “Risk and safety of repetitive transcranial magnetic stimulation: report and recommendations from the International Workshop on the Safety of Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation June 5-7, 1996”, *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, v. 108, pp. 1-16.

“PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTAÇÃO PARA PESQUISA EM SAÚDE”

Mediadora: Profa. Dra. Paula Hentschel Lobo da Costa (DEFMH – UFSCar)

Convidados: Prof. Dr. José Marques Novo Júnior (Departamento de Educação Física e Motricidade Humana – UFSCar) e Prof. Dr. Marco Antonio Cavalcanti Garcia (Núcleo de Estudos do Movimento Humano da Escola de Educação Física e Desporto/UFRJ).

Apresentação

Com a ajuda dos professores convidados, nossa sessão debaterá a pesquisa em Educação Física e Saúde não sob a ótica da prescrição de exercícios para diferentes males, como poderia sugerir o título. Nossa escolha foi percorrer um possível caminho para a pesquisa voltada à intervenção em Educação Física na Saúde que começasse pelo seu potencial inovador para o desenvolvimento de novas tecnologias, até chegar a uma aplicação dessa tecnologia na prática profissional. Essa trajetória da pesquisa por certo valorizará um novo conjunto de competências profissionais, além de permitir revisitar conhecimentos consolidados.

Em “**Pesquisa científica em Educação Física**”: da idéia ao produto, uma mudança de paradigma no ambiente acadêmico”, o professor **José Marques Novo Junior** apresenta uma nova perspectiva para a pesquisa em Educação Física. “Da ideia ao produto” significa usar a pesquisa científica para a capitalização do conhecimento desenvolvido na universidade e sua transformação em produto. Essa ação empreendedora colocará um novo papel à universidade: o de incentivar e potencializar a inovação na Educação Física e no Esporte. Essa perspectiva certamente contribuirá para a futura formação do profissional em Educação Física, pois consolidará novas competências. O professor trará exemplos interessantes de iniciativas nesse sentido desenvolvidas pelos seus grupos de estudos e atualmente em prática no curso de Educação Física da UFSCar.

Já em “**O uso da estimulação magnética transcraniana e da eletromiografia de superfície no desempenho motor humano**”, o professor Marco Antonio Cavalcanti Garcia apresenta como a estimulação eletromagnética transcraniana pode ser associada à eletromiografia de superfície (mas talvez não a convencional) no estudo das conexões entre sistema nervoso central e sistema muscular. Essa abordagem permite monitorar o controle motor humano sob diversas condições de contração muscular, desde atividades esportivas até respostas patológicas, como no caso de pacientes após um acidente vascular encefálico. O professor traz exemplos de como essa nova ferramenta investigativa da conexão sináptica entre neurônio motor e músculo pode mudar a maneira como utilizamos exercícios de musculação em nossa prática profissional.

PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: da idéia ao produto, uma mudança de paradigma no ambiente acadêmico

José Marques Novo Júnior – Departamento de Educação Física e Motricidade Humana do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - UFSCar

Este estudo aborda alguns aspectos de avaliação física no que se refere ao uso de instrumentos e equipamentos e avança para uma proposta de inovação tecnológica, discutindo temáticas do empreendedorismo e a necessidade da criação de produtos para o mercado, em esquecer a importância da pesquisa em educação física. Tal discussão é baseada na utilização que fazemos dos inúmeros protótipos que são desenvolvidos nos projetos de pesquisa científica e sequer são aprimorados ou mesmo transformados em um produto-conceito e que muitas vezes jamais chegam ao consumidor final, principalmente os profissionais da saúde. Como exemplo, é citado o HANDGRIP, que exemplifica como a pesquisa acadêmica pode gerar novos conhecimentos e contribuir para a formação de novos talentos para a universidade brasileira. Por outro lado, são abordados os requisitos essenciais na pesquisa em educação física, seja na obtenção dos dados de pesquisa seja na análise de seus resultados (estatística e matemática). O trabalho aborda também a pesquisa científica, a inovação tecnológica e a importância de se empreender já no ambiente acadêmico.

Palavras-chave: Instrumentação; educação física; inovação; empreendedorismo.

O principal objetivo deste texto é que todos possam ter, ao menos, uma idéia mais próxima possível de como pretendo dialogar com o público durante a mesa redonda, caso tenham a oportunidade de ler o texto anteriormente. Ou, o contrário, ler o texto após a palestra, levados pela curiosidade e necessidade de acessar um referencial teórico-científico importante para se fazer inovação, empreendendo novos desafios, quebrando velhos paradigmas na realização das pesquisas científicas em nosso meio acadêmico.

Ouso também, justificar minha conduta, considerando-se a temática da mesa redonda, identificada como “Procedimentos e Instrumentação para Pesquisa em Saúde”. Propositadamente, não pretendo abordar métodos e técnicas já tão bem explorados nas disciplinas de medidas e avaliação nos cursos de educação física. Tampouco explorar o lado técnico da instrumentação no que se refere à análise de dados, seja pela estatística ou matemática, amplamente difundido nos cursos de metodologia científica, visando pesquisa.

É de conhecimento de todos que, dentre os diferentes métodos e técnicas utilizados em pesquisa científica, pode-se destacar a importância que os equipamentos possuem quando se trata da obtenção de dados de pesquisa. É verdade que para tal finalidade, tais instrumentos devem ser devidamente testados e calibrados, o que não é apenas uma necessidade dos instrumentos eletrônicos, mas também de questionários, por exemplo, que primeiramente devem ser muito bem elaborados e seguidamente validados, até que as respostas nele contidas

possam de fato trazer informações pertinentes sobre o objeto de pesquisa. Independentemente do instrumento para coleta dos dados, sejam equipamentos ou questionários, o que precisamos identificar é a estrutura dos dados no sentido de estabelecer critérios adequados à análise matemática e estatística para posterior discussão e conclusão. Esse delineamento na busca de informações científicas traduz-se no que denominamos de metodologia científica. Para tanto, deve-se investir na obtenção de bons dados de pesquisa e o instrumento adequado é essencial para que isto seja alcançado.

A antropometria, um dos métodos mais comuns em nossa área, utiliza-se de diversos instrumentos que possibilitam a quantificação das características morfofuncionais dos indivíduos, cujas informações são muito importantes para que o profissional de educação física possa identificar o nível do condicionamento físico de seu cliente, desde o atleta/paratleta (alto rendimento) até pacientes que necessitam da atividade física como forma de tratamento não-farmacológico coadjuvante ao tratamento clínico. Aliada a outros métodos, como a eletromiografia, a dinamometria e a cinemetria, temos amplas condições de realizar a maioria das pesquisas quantitativas em diversos segmentos de interesse da educação física e saúde.

Nesse sentido, o foco deste trabalho não é dedicado às técnicas de utilização desses instrumentos de medida, mas sim, em percebê-los sob outra perspectiva. Além disso você também deve perceber o que acontece á sua volta. Você deve ir se acostumando a fazer as seguintes perguntas. Como eles funcionam? Podem ser melhorados? Como? Posso inventar? Como saber se devo inventar? Se inventar, devo patentear? Se patentear, significa que o conhecimento científico produzido não mais pode ser acessado/disseminado? Eu sou empreendedor? Por que empreender a tecnologia acadêmica?

Primeiramente, sempre devemos explorar a nossa intuição para a criação de novos equipamentos considerando-se necessidades identificadas através de pesquisa científica (o objeto de pesquisa, o problema). Um exemplo disso é o aparelho HANDGRIP, que possibilita o registro concomitante da força muscular isométrica de cada dedo da mão nos testes de preensão (NOVO Jr., 2009), cujo design de sua empunhadura respeita o formato da mão durante o ato da preensão (NOVO Jr., 2000). A necessidade de investigação de uma nova estrutura de dados e a curiosidade científica que permearam estudos anteriores na análise da força como série temporal (NOVO Jr., 2000; NOVO Jr. et al., 2000; NOVO Jr. et al., 2001; NOVO Jr., 2001a-b-c; NOVO Jr., 2001b; NOVO Jr., 2003) fizeram surgir um novo produto e por consequência, novos estudos científicos, contribuindo à geração de novos conhecimentos, aplicações da instrumentação e análise das curvas força-tempo (AMARAL et

al., 2012a; AMARAL et al., 2012b; NOVO Jr., 2008) e à formação de recursos humanos através de trabalhos de conclusão de curso e dissertações de mestrado (AMARAL, 2010; FONSECA, 2010), um dos papéis da universidade. Em decorrência dessa trajetória, a metodologia desenvolvida para o HANDGRIP, seja como equipamento seja como técnica de análise de dados, possibilitará, por exemplo, a avaliação dos esforços musculares de atletas cadeirantes que necessitam identificar o nível de esforço adequado à autopropulsão da cadeira de rodas visando tanto a prevenção de lesões como a melhoria do desempenho esportivo.

Esse novo delineamento da pesquisa científica, originando-se de um problema, passando pela pesquisa científica e culminando com o desenvolvimento de um produto (Figura 1) só é possível com uma mudança de paradigma, com o entendimento de que a pesquisa científica deve também considerar a capitalização do conhecimento. Tal postura não corrompe com os princípios do ensino público, gratuito e de qualidade. Simplesmente vem colocar à tona, a importância da pesquisa científica na geração de novos conhecimentos e disponibilização de novas tecnologias para além das publicações científicas: o uso dessa tecnologia pela sociedade, possibilitando contribuir, dentre vários aspectos, com a autonomia de uma nação.



Figura 1: Fases do desenvolvimento de um projeto da ideia ao produto.

Fonte: Núcleo de Tecnologia e Qualidade da Inovação – UFMG
<http://www.dep.ufmg.br/labs/ntqi/>

Essa postura científica é decorrente de duas revoluções acadêmicas. A primeira, há muito já superada, foi a incorporação da pesquisa ao ensino. A segunda revolução, é a incorporação do desenvolvimento econômico e social à missão das universidades brasileiras. Isso significa termos uma universidade empreendedora, capaz de capitalizar o conhecimento científico que produz. Como a universidade é composta por pessoas, o empreendedorismo deverá ser incorporado portanto, pelos pesquisadores e estudantes. Ações acadêmicas no sentido de estimular e potencializar o perfil inovador desses agentes são imprescindíveis.

E na educação física, a inovação e o desenvolvimento tecnológico não se faz somente na área de equipamentos e análise quantitativa de dados. Exemplo disso são as diversas iniciativas que são desenvolvidas no mundo para potencializar o lado empreendedor do aluno, com temas sobre inovação no ensino e aprendizagem em educação física, desenvolvimento de

currículo, inclusão e equidade, técnicas de ensino, integração e socialização, tudo por meio do movimento, para o movimento e pelo movimento corporal

É com esse objetivo que já se inseriu no curso de bacharelado em educação física da UFSCar, dentro da grade curricular da graduação, uma disciplina com esse foco: Educação Física, Inovação e Empreendedorismo, que visa proporcionar aos alunos conhecimento teórico-prático básico dos conceitos, princípios e técnicas básicas de organização de um plano de negócios, bem como o entendimento do papel da inovação e do empreendedorismo nas propostas de novas tecnologias. Dentre as premissas da disciplina, pretende-se discutir a importância da inovação e da ação empreendedora no âmbito da educação física nos esportes e na saúde, como ferramenta imprescindível para a consolidação das competências e habilidades do profissional de educação física. Além disso, a disciplina pretende possibilitar discussões sobre as relações entre o nosso sistema educacional com o empreendedorismo, sob a ótica da oportunidade, com exemplos de casos de inovação em Educação Física. A palavra de ordem é “aprender a inovar: da idéia ao produto”. Dos temas acima mencionados, muito se encontra em referências importantes que abordam os principais conceitos e princípios da inovação e empreendedorismo (DOLABELA, 1999; DRUCKER, 2007; DOLABELA, 2008) até orientações mais específicas para quem já decidiu empreender uma tecnologia e está às vésperas de concluir o seu curso de graduação (COZZI, 2008; KOTLER, 2009), bem como estratégias e instrumentos para empreender competitivamente (FILION & DOLABELA, 2000; VALERIO NETTO, 2008).

É evidente que, dentro do ambiente acadêmico, os alunos possam ter a oportunidade de treinar sua percepção sobre o que seja uma boa idéia. É necessário estimulá-los a participarem de eventos específicos, tal como o *Idea-to-Product[®] Competition Latin America*, promovido pelo Centro de Empreendedorismo e Novos Negócios da Fundação Getúlio Vargas-FGVcenn. É uma competição fundada pela Universidade do Texas, em Austin, que tem por objetivo a educação e o desenvolvimento de uma nova geração de empreendedores. O I2P[®] é particularmente interessante por aproximar os resultados das pesquisas científicas das universidades com o seu potencial de mercado (<http://ideatoproductla.org/about>).

Por outro lado, devemos considerar que por trás de toda tecnologia está a capacidade do ser humano em definir suas ações e relações. Inovação e tecnologia não se fazem sem que “*alguém sonhe o sonho acordado e busca transformar o seu sonho em realidade*” (DOLABELA, 1999; DOLABELA, 2008). Isso é típico do indivíduo empreendedor. “É alguém que equilibra o sonhar com o fazer” (FILION, 1999). Ainda, o perfil do empreendedor é aquele trabalha sob pressão, faz de tudo mesmo do que não gosta por desejo

de aprender, não tem horário fixo, assume responsabilidades pelas decisões tomadas, sabe lidar com pessoas diferentes, lidera e administra conflitos.

Pelo exposto, podemos responder a uma das perguntas do início. As outras podem ser respondidas durante a palestra.

Então, por que empreender a tecnologia acadêmica?

Para auxiliar a universidade na sua missão principal; possibilitar a obtenção de novos recursos para pesquisa, aumentar a relevância da pesquisa acadêmica do ponto de vista da sociedade e possibilitar a geração de empregos e oportunidades. O conhecimento não pode ficar estagnado dentre os muros universitários. Deve ser socializado, modificado e livremente disseminado. Cabe a cada um de nós modificarmos os paradigmas que regem nossas condutas quando formos pesquisar. Por isso, deveremos cultivar a arte de perguntar do que desenvolver a capacidade de responder. Inovação e empreendedorismo não combinam com o passado. É preciso não aceitar respostas prontas e sermos especialistas daquilo que não existe! Essa é a diferença entre o sistema educacional que temos atualmente e a postura empreendedora.

Bibliografia:

- AMARAL, J.F. *Medição da força muscular máxima de preensão da mão com três diferentes dinamômetros*. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação Física e Desportos. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010, 48p.
- AMARAL, J.F., CASTRO, E.A., MANCINI, M., DOIMO, L.A., NOVO Jr., J.M. Taxa de desenvolvimento da força muscular de membros superiores e inferiores em mulheres idosas. *Motricidade*. vol.8, n.S2, p.454-61, 2012a.
- AMARAL, J.F.; MANCINI, M.; NOVO Jr. Comparação de três dinamômetros de preensão manual relacionados à exatidão e precisão das medidas. *Revista Brasileira de Fisioterapia*. vol.16, n.3, p.216-24, 2012b.
- AMBROSIO, Vicente. *Plano de marketing passo a passo*. Plano de marketing passo a passo: um roteiro pratico para lancar com sucesso produtos, servicos e ideias Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso, c1999. 136 p. ISBN 85-87148-06-0
- COZZI, Afonso (Org.). *Empreendedorismo de base tecnológica: spin-off: criação de novos negócios a partir de empresas constituídas, universidades e centros de pesquisa*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. 138 p. ISBN 978-85-352-2668-3.
- DOLABELA, Fernando. *O segredo de Luísa*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008. 299 p. ISBN 9788575423387.
- DOLABELA, Fernando. *Oficina do empreendedor*. 6 ed. São Paulo: Editora de Cultura, c1999, 280 p. ISBN 8529300483.
- DRUCKER, Peter Ferdinand, 1909-2005. *Innovation and entrepreneurship: practice and principles*. Burlington: Butterworth-Heinemann, 2007. 253 p. -- (The Classic Drucker Collection) ISBN 978-0-7506-8508-5.
- FILION, Louis Jacques. Diferenças entre Sistemas Gerenciais de Empreendedores e Operadores de Pequenos Negócios. *Revista de Administração de Empresas – ERA*. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. 1999.

- FILION, Louis Jacques; DOLABELA, Fernando. *Boa idéia! E agora?: Plano de Negócio*. O caminho seguro para criar e gerenciar sua empresa. [Réaliser son projet d'entreprise]. Mirian Paglia Costa (Trad.). São Paulo: Cultura, 2000. 344 p. : il., grafs., tabs.. ISBN 9788529300580.
- FONSECA, G.C. *Avaliação da curva força-tempo através de um modelo matemático de pacientes com doença renal crônica*. Mestrado em educação física. Faculdade de Educação Física e Desportos. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2010, 83p.
- KOTLER, Philip *Marketing para o século XXI: como criar, conquistar e dominar mercados*. [Kotler on marketing]. Carlos Szlak (Trad.). Rio de Janeiro: Ediouro, 2009. 303 p. : tabs.. ISBN 9788500023958.
- NOVO Jr., J.M. The muscle response to the strength test: time series data analysis. *Fórum Temático de Biocinética*, Coimbra Network of Sport Sciences and Physical Education. Coimbra, Portugal, 19 de fevereiro. (Conferência Internacional), 2001a.
- NOVO Jr., J.M. The muscle response to the strength test: time series data analysis. In: *A multidisciplinary approach to human movement*. Coord. Ana Faro, Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, p. 185-210, 2001b.
- NOVO Jr., J.M. . Professor cria novo dinamômetro. *Programa de Incentivo à Inovação na UFJF*, Belo Horizonte: SEBRAE-MG, 2008, p.28-31. (Capítulo de livro).
- NOVO Jr., J.M. inventor. Universidade Federal de Juiz de Fora, cessionário. *Configuração aplicada em empunhadura*. Brasil Patente DI 6901797-2, INPI. 18/5/2009.
- NOVO Jr., J.M. inventor. Universidade Federal de Juiz de Fora, depositante. *Dinamômetro manual eletrônico dotado de sistema para análise da força isométrica de preensão do segmento terminal do membro superior*. – Pedido de Patente No. 016090004394; protocolo INPI datado de 13/07/2009.
- NOVO Jr., J.M. Preliminary study of design and sizing of ergonomic handle for hand dynamometers. In: CASTAÑON, José A.B., *Anais da 1ª. Jornada de Ergonomia*, Juiz de Fora: NEST, ISBN: 85-89928-01-2, 9p., 17 a 19 setembro, 2003.
- NOVO Jr., J.M. Sistematização da avaliação objetiva da preensão isométrica da mão: identificação dos fatores que contribuem à adaptabilidade e à confiabilidade dos testes de força. *Relatório Científico Final, Projeto No.98/07467-0*, Pós-doutoramento-Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP, 2000.
- NOVO Jr., J.M., Martins, L.E.B.; Cliquet Jr., A; Gallo Jr., L. A force-pressure interface for muscle strength evaluation. *Brasileira de Engenharia Biomédica*. 2000;16(1):3-11.
- NOVO Jr., J.M.; BRENZIKOFER, R.; BARROS, R. M. L.; LIMA FILHO, E. C. Contribution of fingers to handgrip force-time curves. *Book of abstracts, XVIIIth Congress of the International Society of Biomechanics*, ETH Zurich, Switzerland, p.56-7, July 8-13, 2001.
- VALERIO NETTO, Antonio. *Estratégias competitivas para pequenas e médias empresas de tecnologia*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008. 242 p. ISBN 978-85-7303-694-7.

ARTE E EDUCAÇÃO, CRIANÇAS E ADULTOS: DIÁLOGOS PARA TRANSVER O MUNDO

Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)

Resumo

O texto fala de desejos e buscas na construção de diálogos entre arte e educação. Sonha caminhos: abrir espaço para o novo, viajar, fazer expedições em busca de ilhas desconhecidas; lançar-se na direção do que não temos certeza, imaginar, criar. Para o percurso proposto, destaca um essencial aprendizado: ouvir a criança, o moleque que, como diz o cancionista, mora em nossos corações; de mãos dadas com a criança seguir ao reencontro da dimensão lúdica perdida dentro do adulto que nos tornamos, redescobrimo linguagens que um dia foram genuinamente nossas. Afinal, a brincadeira, a música, a dança, o desenho, a poesia e tanto mais, onde estão? Os hábitos cotidianos nos roubam a experiência e a visão multifacetada da vida. Há que desalojá-los.

Palavras-chave: educação estética; imaginação; experiência.

Para iniciar o diálogo que proponho entre arte, infância e educação, recorro à cena narrada pelo escritor José Saramago (1998, p.16-17), na conhecida história sobre um homem que queria um barco e foi falar com o rei:

[...] o homem que queria um barco esperava com paciência a pergunta que se seguiria, E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou [...] Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida [...].

Capto neste trecho do “Conto da ilha desconhecida”, pelo menos três elementos que me remetem a pensar na arte, na experiência estética, na educação: o desejo, o mistério e a busca. Desta maneira, envolvida pela história narrada e com os elementos dela capturados, falo de arte na educação chamando a atenção para a essencialidade de um percurso que se deixa levar rumo a ilhas desconhecidas, rumo ao estranho, ao não rotineiro. Falo da aventura de ser tocado pelo mistério, de ser por ele conduzido por regiões dantes não navegadas, ao reino do que não se explica, do que não controlamos, do vir a ser, do em aberto. Justamente, penso na importância de construirmos propostas educativas como projetos de viagens, conduzidos pelo desejo de sair ao encontro de ilhas desconhecidas.

Pareceria fácil, simples até, embarcar nessa rota. Bastaria dizer apenas: vamos! Mas, no cotidiano educativo, na forma da educação escolar, não raro a curiosidade, a dúvida e o desejo da busca são interditados pelas certezas de um programa curricular ou de um modo de fazer habitual. Nos mares educacionais, muitos são aqueles que se apegam ao porto seguro e afirmam: não existem mais ilhas desconhecidas! Assim, tal como a racionalidade do rei, no conto de Saramago, nos territórios educacionais todas as ilhas já estariam mapeadas; todas já descobertas, localizadas, identificadas e classificadas. Mais que isso: estariam sob o reinado (o controle) do adulto/professor. Ocorre que seguindo esta racionalidade, apenas repete-se a trilha, submetendo e limitando o processo de ensino-aprendizagem à segurança do já conhecido. A tranquilidade que pode oferecer um mapa (um modelo fechado) e a segurança prometida pela rota conhecida (zona de conforto), caminha lado a lado com a impossibilidade da criação. Se não temos dúvidas, se não reconhecemos a falta, será difícil acender o desejo. E, sem desejo não há busca, sem busca não há criação (OSTETTO, 2007).

Quantas maravilhas estarão escondidas em ilhas desconhecidas, aqui, ali, acolá, dentro e fora de nós? Mas, ilhas desconhecidas só se revelam quando saímos de nós mesmos, quando abandonamos o ponto fixo e nos entregamos ao movimento de aprender novas rotas, de reaprender caminhos, superando os limites impostos por qualquer modelo ou regra. Então pergunto: acreditamos que existam ilhas desconhecidas nos mares por onde navegamos? Isso fará toda a diferença na atitude de abrir ou fechar caminhos para a construção de saberes e fazeres criativos, autorais e, por isso mesmo, libertadores, na educação, na vida. Essa crença define lugares: ou estaremos no cais do porto, apenas olhando os barcos passarem e seguirem suas aventuras, ou estaremos embarcados, navegando, indo, sonhando e fazendo novos percursos, guiados pela imaginação que impulsiona a ousadia de se lançar ao mar.

Há tempos venho pensando os espaços e os sentidos da arte na educação, sobretudo nos processos de formação dos professores e na sua relação com a infância. Os meus pensares sobre o tema são provocados por escutas e olhares alimentados no encontro com educadores em processos de formação. Dos encontros, recolho impressões: o *ser da poesia*, aquele núcleo vivaz de encantamento, ludicidade, experimentação, coragem e ousadia que nos impulsiona à criação, estaria um tanto reprimido, escondido (negado?) na vida pessoal e profissional dos professores. Testemunho uma sensibilidade travada e o olhar embotado pelo mundo traçado em linhas retas, amparado em certezas pedagógicas. Vejo o desenho perdido, a brincadeira esquecida, o movimento contido, as cantigas silenciadas (OSTETTO, 2006).

O quadro de impressões recolhidas entre professores, faz-me reafirmar que, para abrir mais e mais os canais de expressão e produção de sentidos, é essencial alimentar a

imaginação. Sendo assim, aproximar-se da arte, um campo de conhecimento que ronda o mistério, a incerteza, a incompletude e a multiplicidade de sentidos, é uma boa direção a seguir: abrir-se ao desconhecido, encontrar-se com a obra de arte, contemplar, fruir, experimentar diferentes linguagens, ver e ouvir além do exposto. Gosto e satisfação. Estranhamento e interrogações. Puxar fios de significados pessoais, traçando outros pontos, esboçando outras formas e percursos para serem vividos. Para esta jornada, a voz do poeta ressoa como um belo e inspirador guia:

A expressão reta não sonha
Não use o traço acostumado.
[...]
Arte não tem pensa:
O olho vê,
a lembrança revê,
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
[...]
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza
as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall (BARROS, 1997, p.75).

Dou as mãos ao poeta para prosseguir, carregando comigo o desejo de uma educação que, irmanada com a arte e a cultura de um modo geral, contribua para *desformar o mundo*, para *transver o mundo*, para provocar viagens em busca de *ilhas desconhecidas*, para criar novas realidades – educacional e pessoal. Uma educação na qual a presença da arte figure no contexto de um programa de formação cultural no qual a pessoa seja considerada, seja convidada a voltar-se para si mesma; onde o espanto e o cultivo da imaginação possam ter lugar de destaque. Um programa-convite propondo experiências que contribuam para romper o olhar tradicional, ainda predominante na escola (um tanto cinzento e estático), que ajudem a mirar múltiplas direções e, quem sabe, também contribuir para subverter o império da razão, *tirando da natureza as naturalidades*.

O central, então, não é pretender ensinar/aprender arte, mas antes, promover encontros, disponibilizar repertórios, assim como oferecer pontes de sensibilidade para a escuta do que ordinariamente nos escapa. Provocar histórias através das quais todos os envolvidos pudessem aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar, contra a racionalidade que impõe limites e afirma facilmente que não há ilhas desconhecidas, que não é possível pintar cavalos verdes ou fazer noivas voarem... Encontros que ajudem a quebrar preconceitos, a

desalojar o instituído pelos hábitos cotidianos, e que nos roubam a visão multifacetada da vida.

Tudo o que vemos na vida diária sofre mais ou menos uma deformação produzida pelos hábitos adquiridos e o fato é talvez mais sensível numa época como a nossa, onde o cinema, a publicidade e as revistas nos impõem cotidianamente um fluxo de imagens já prontas que são um pouco, na ordem da visão, o que é um pré-conceito na ordem da inteligência. O esforço necessário para se desvencilhar disso, exige uma espécie de coragem; (MATISSE, 2007, p. 370).

Resulta, pois, que o encontro com a arte torna-se encontro-busca, porque envolve atitude diante da vida, na ousadia e na coragem de correr riscos e de se afirmar autor, criador de outros sentidos. Penso tal encontro-busca como “educação estética” (mais do que “ensino de arte”), ou seja, uma proposta que envolva um conjunto de vivências e experiências abertas à validação de outros modos de conhecer, qualificando sensibilidade, sentimento e intuição. Sem descartar o estranho, o incompreensível, o inexplicável, trazendo, por isso, a pluralidade, acolhendo possibilidades. O que está em questão é a experiência, arriscar travessias, pois a experiência estética, da mesma maneira que a experiência formativa, é uma relação interior, cujo produto é imprevisível; uma relação que, ao formar, transforma o sujeito (LARROSA, 2003).

A arte na educação será tanto mais pertinente e vital quanto mais contribuir com a quebra da proteção consciente, permitindo interrupções nos hábitos cotidianos, ajudando a pessoa a mergulhar num tempo-espaço que acolhe o processo de criação. E, portanto, não será através de teorias sistematizadas, com a enunciação de conceitos, que se dará efetivamente. Precisamos de conceitos, sim. Porém, como nos lembra James Hillman (1989, p.65), “é na linguagem conceitual que estamos presos, onde estamos no ego, onde as coisas estão mortas, onde retornamos ao que está feito e acabado e onde as imagens não podem nos alcançar” A experiência, naqueles termos, é que poderá trazer uma luz que fala à imaginação. O conceito, a explicação, nos protege dessa luz.

É clássica a discussão proposta por Walter Benjamin (1996) sobre a pobreza de experiências, característica do mundo moderno. Pobreza que se verifica na mesma proporção do aumento da informação, da diminuição ou falta de tempo para a contemplação, e do excesso de trabalho. Formas de um modo de viver em que tudo acontece vertiginosamente. Mas, em direção contrária, a experiência precisa de tempo e é inimiga da informação desmesurada, que toma o lugar da criação.

A criação e a imaginação não se restringem ao campo artístico, mas é, sobretudo, no diálogo com a arte que poderemos aproximar opostos, tocar o universo do imponderável, onde o oculto do mistério se esconde. O desafio está em abrir lugar para o novo, para o reencontro do espaço lúdico dentro de nós, para a redescoberta das nossas linguagens, do nosso modo de dizer e expressar o mundo. Um caminho que passa pela aceitação a outros itinerários, a explorar velhos-novos territórios, dentro de cada um e a seu redor, arriscando diferentes olhares, espantando-se com o que é visto, compreendendo o espanto como “um desinstalar-se de posições fixas e de hábitos cristalizados; por isso gera níveis de questionamento que exigem uma transformação em nosso modo de ser” (UNGER, 2001, p.149).

Assim, é da maior importância viajar, fazer expedições que buscam ilhas desconhecidas. É fundamental lançar-se na direção do que não se conhece, pois assim vamos ensaiando formas de *transver* o mundo. Para esta empreitada, chamemos uma companhia imprescindível: a criança que habita o ser-adulto, aquela criança que deixamos pelo meio do caminho de nossa adultez, tal como revelado na poesia de Fernando Pessoa (1933):

A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali, quando vim ser quem sou;
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou.

O poeta nos diz que há uma criança chorando na estrada, que foi deixada lá, por suposto abandonada, para o adulto ir ser quem é. Seus versos também sinalizam a necessidade de buscar essa criança perdida, sem a qual o adulto não é nada. Na mesma direção segue a afirmação de C.G. Jung (1998, p.175): “No adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação”.

Assumindo a sinalização do poeta e a indicação junguiana, aponto a essencialidade da retomada do contato com essa criança oculta, talvez esquecida em nós. Para revitalizar sua sensibilidade, para reanimar sua dimensão criadora, o adulto precisa dar as mãos a sua criança, compreendida simbolicamente como “potencial de vida” (GUGGENBÜL-CRAIG, 2004, p.96).

Ao reconhecer a existência do motivo mitológico da criança em várias culturas, Jung (2000, p. 163) pondera que “o motivo da criança não representa apenas algo que existiu no passado longínquo, mas também algo presente; não é somente um vestígio, mas um sistema que funciona ainda, destinado a compensar ou corrigir as unilateralidades ou extravagâncias

inevitáveis da consciência”. Ele reconhece, portanto, o arquétipo da criança, em cuja imagem estaria constelado o caráter originário do homem, suas raízes e, como tal, o simbolismo daquilo que pode ser, a esperança do novo.

Um aspecto fundamental do motivo da criança é o seu caráter de futuro. A criança é o futuro em potencial. (...) A vida é um fluxo, um fluir para o futuro e não um dique que estanca e faz refluir. Não admira portanto que tantas vezes os salvadores míticos são crianças divinas (JUNG, 2000, p.165).

Nos diferentes mitos da “criança-deus”, há características comuns, como o nascimento misterioso e miraculoso acompanhado de toda sorte de adversidades no período subsequente: a infância da criança divina é marcada pela exposição ao abandono e ao perigo da perseguição, a exemplo de Hércules, Krishna, Jesus Cristo (JUNG, 2000). Na mesma medida de sua impotência, estão seus feitos maravilhosos, por isso a imagem arquetípica da criança é tomada como “Um símbolo de unificação dos opostos, um mediador, ou um portador da salvação, um propiciador de completitude” (JUNG, 2000, p.165). Se a criança tem um começo insignificante, é impotente, está desamparada, exposta aos perigos, traz consigo a possibilidade de irromper como acontecimento inovador e inteiro, porque está próxima da origem, das raízes instintivas que contém o impulso da criação, em termos junguianos.

Diz uma conhecida canção brasileira de Fernando Brant e Milton Nascimento (gravada pelo grupo *14 Bis*, em 1980):

Há um menino, há um moleque/ Morando sempre no meu coração/ Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão/ Há um passado no meu presente/ Um sol bem quente lá no meu quintal/ Toda vez que a bruxa me assombra/ O menino me dá a mão/ E me fala de coisas bonitas/ Que eu acredito/ Que não deixarão de existir/ Amizade, palavra, respeito/ Caráter, bondade, alegria e amor.

Se uma criança nos rodeia e nos chama, há que aprender a ouvi-la, tal como o encontro com *um outro*, desconhecido; abrir-se aos seus sinais, deixá-la vir sem querer aprisioná-la. Neste caso, reconhecer a presença desse outro interno seria um caminho para o encontro, talvez reencontro, com dimensões esquecidas do adulto que, em algum momento, balança perdido, desenraizado, amedrontado, desencantado, enredado que está no império da razão e da rigidez das fórmulas estabelecidas pela consciência prescritiva da idade chamada madura (OSTETTO, 2007a).

A criança mítica, a criança eterna que nos habita, anuncia-se também como um promissor canal por meio do qual razão e sensibilidade, pensamento e sentimento podem juntar-se na reunificação de aspectos humanos cindidos histórica e culturalmente. Ouvir seu chamado à beira da estrada e tomá-la nas mãos, quem sabe, ajude-nos a transformar a fragmentação que vivenciamos na contemporaneidade em inteireza do ser.

Dentro do adulto há uma criança que o impele sempre para o novo. O conhecimento do adulto torna-o rígido e fechado com respeito à inovação. Para permanecer emocionalmente vivo, o adulto deve conservar e cultivar o potencial de vida representado pela ingênua abertura e pela irracionalidade das experiências da criança (GUGGENBÜL-CRAIG, 2004, p.96).

Olhar para o menino, ouvir o moleque que, como diz o cancionista, mora em nossos corações, é um aprendizado. Neste processo, olhar para as crianças reais e concretas que estão ao nosso lado, reparando nas suas formas de conhecer e expressar o mundo, também abre veredas que nos reconduzem ao encontro do nosso menino interno. A criança brinca, joga com os elementos disponíveis ao seu redor, experimenta tudo. Experimenta-se! Envolvida na cultura à qual pertence, busca incessantemente o desconhecido. Realidade e imaginação se mesclam nessa jornada de “se fazer criança”.

As crianças são as maiores entusiastas, sempre prontas a embarcarem rumo a *ilhas desconhecidas*. Elas sabem, como ninguém, *transver o mundo*: a imaginação é a sua maior aliada e através dela vão conversando com o mundo que se lhes apresenta, vão se apropriando de seus significados, criando e recriando mundos. Vivem e apreendem a realidade circundante tocando, mexendo, fazendo, montando e desmontando coisas e cenas, com todos os sentidos; com o corpo, com os objetos que manipulam e transformam nisso ou naquilo, ao sabor do movimento, na liberdade da criação, na experimentação e troca de pontos de vista entre seus pares. Mergulhando na fantasia e na imaginação, na euforia de suas descobertas, aproximam arte e vida. Como testemunha a artista e educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2007):

Os pequenos nos convidam a experimentar. (...) Eles nos dizem algo. Algo que perdemos. Algo atraente e sedutor. Algo que reconhecemos. E que não podemos explicar. Tudo é muito maior. Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra. Essas coisas são inseparáveis (p.03).

Mobilizadas por uma curiosidade que as impulsiona, seja na noite, seja no dia, não conhecem limites no seu imaginário. Brincam, fazem de conta. Transformam em universo extraordinário o mínimo ordinário que encontram. As crianças se maravilham, se encantam,

se espantam diante de tudo que é novo para elas. Assim canta o compositor italiano Giuseppe Povia (2011): as crianças fazem oh!

Quando as crianças fazem oh!, tem um ratinho!
Quando as crianças fazem oh!, tem um cachorrinho!
[...]
Por uma boneca ou um robô
Talvez, talvez briguem um pouco.
Mas com o dedinho e em alta voz,
Ao menos eles fazem as pazes
E cada coisa nova é uma surpresa,
Até quando chove, as crianças fazem oh!
Olha que chuva!
Quando as crianças fazem oh!
Que maravilha, que maravilha!
Mas que bobo veja só, olha só,
Eu me envergonho um pouco
Porque já não sei mais fazer oh!
Não brinco mais numa gangorra
Não tenho a chave que abre a porta dos nossos sonhos [...].

Ao dar visibilidade ao ser poético que faz oh!, a canção reafirma: as crianças vivem *transvendo* o mundo! Da mesma forma, provoca: põe a nu o esquecimento da dimensão lúdica no adulto, sua capacidade travada de *tirar da natureza as naturalidades*, de inventar, sonhar, se maravilhar. Na simplicidade e profundidade de seus versos, convida-nos a olhar para nossa condição de adultos na contemporaneidade, destituídos do senso de espanto, presos à racionalidade, distantes da brincadeira e da experiência de viver o momento, de viver com inteireza. Convida-nos, enfim, ao resgate da sensibilidade que dá ouvidos à criança interna que tem morada no coração do homem.

Reaprender a fazer oh!. Não seria um belo projeto para alimentar diálogos entre arte e educação, aproximando crianças e adultos – dentro e fora de nós?

Bibliografia:

BARROS, M. de **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas; v.1).

GUGGENBÜHL-CRAIG, A. **O abuso do poder na psicoterapia; e na medicina, serviço social, sacerdócio e magistério**. São Paulo: Paulus, 2004.

HILLMAN, J. **Entre Vistas: conversas com Laura Pozzo**. São Paulo: Summus, 1989.

- HOLM, A. M. **Baby - Art; os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
- JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MATISSE, H. É preciso olhar a vida com olhos de criança. In: MATISSE, H. **Escritos e reflexões sobre arte**. São Paulo: Cosac Naif, 2007. p.370-372.
- OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, UNISC, Departamento de Educação, Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p.29-43, jan./jun. 2006.
- OSTETTO, L. E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto, S. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007. p.30-45.
- OSTETTO, L. E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Pro-Posições**. Campinas, v. 18, n. 3 (54), p.195-210, set./dez. 2007a.
- PESSOA, F. **Novas poesias inéditas**. (Direção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno.) Lisboa: Ática, 1973 (4ª ed. 1993).
- POVIA, G. I bambini fanno ooh! In: **Povia: il mondo è di tutti**. (Cd), 2011.
- SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- UNGER, N. M. **Da foz à nascente: o recado do rio**. São Paulo:Cortez, Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001.

PERMISSÃO PARA BRINCAR

Prof. Dr. Paulo Sérgio Emerique, Departamento de Educação, UNESP, Rio Claro

Resumo

A partir dos lugares de pai, educador e psicanalista, o autor apresenta relatos de experiência e considerações sobre a permissão que o adulto precisa dar a si mesmo e à criança para que o brincar se mostre como uma linguagem que fala do desejo ambivalente/inconsciente e facilite a construção de um saber com sabor, constituído de significantes que possibilitarão ao sujeito deslocamentos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Criança. Brincadeira. Psicanálise.

Com a psicanálise aprendi, entre outras coisas, que quem fala o faz de algum lugar.

Nesta palestra, que desejo termine num bate-papo, começo pelo lugar de pai.

Quando minha primeira filha começou a frequentar uma escola de educação infantil em São Paulo, admirei-me de ter, diante de mim, a comprovação daquilo que vinha estudando na pós-graduação, no Instituto de Psicologia da USP, onde desenvolvi meu Mestrado e Doutorado sob a carinhosa orientação da Dra. Edda Bomtempo.

Percebi, tão próximo de mim, que a estimulação propiciada pelo lúdico pode produzir uma enorme aceleração do desenvolvimento infantil: em pouco tempo minha filha estava “falando pelos cotovelos”, ensinando-me uma porção de músicas aprendidas, exercendo sua autonomia com grande disposição, enfim, era agora mais e melhor do que nos primeiros meses desta socialização.

Reconheço que este meu encantamento foi um dos determinantes na minha decisão de mudar-me para Piracicaba e ali fundar a BEM-TE-VI, escola de educação infantil e berçário que dirijo há mais de 37 anos.

Minha segunda filha, entre outros ensinamentos, mostrou-me que as palavras podem se transformar em brinquedos: para ela, seus cabelos, porque finos, às vezes ficavam, como dizia, “embolostrados e enfunhados”, e eu me punha a tentar desvencilhar esses significantes, assim como ela buscava desembaralhar os seus fios...

Com o terceiro, precisei fazer com meus pré-conceitos aquilo que Rudolfo disse que a criança faz com seus brinquedos: desmonta-os, para se apropriar deles e, depois, refaze-los de outra forma.

Um exemplo: certa noite, alertei-o para a lição de casa que ainda não havia feito, lembrando-lhe do ditado que citei: “não deixe para amanhã o que pode fazer hoje!”

Mas pouco depois ele me perguntou: “Você nunca pensou que não precisa fazer agora o que pode deixar para depois?”

Como aprendi, então, “todo ponto de vista é a vista de um ponto”: se mudar o ponto, mudará a vista...

Ou seja, com as ideias também podemos brincar.

Porque se os significados estão nos sinônimos que podem ser encontrados nos dicionários, os significantes são como nossas impressões digitais: carregam a história única e as elaborações de cada sujeito.

E por falar nisso, nossa sociedade utilitarista e dicotômica construiu um significante de brincadeira como algo inútil, oposto à seriedade, e de criança como imatura e ingênua, visão que acaba expressando em conselhos ou mandamentos do tipo: “largue de ser criança”, “pare de brincadeiras”, “cresça e apareça”...

Assim, se o brincar é um dizer da criança, sobre ele há um discurso dos adultos, pais e professores, que acaba por adultecê-la, privando-a do lúdico e introduzindo-a precocemente no jogo da vida, onde tempo é dinheiro e o brincar é visto como passatempo, ou melhor, perda de tempo!

Neste jogo adulto x criança, o primeiro precisa sair do lugar de Mestre moralista, daquele que sabe o que é melhor para o outro, infante não falante, a quem deve dar vez e voz, ou seja, permissão para que se expresse pelo brincar e, se for capaz disso, compartilhar com ela deste espaço lúdico e criativo.

Nesse ponto, desloco-me para o segundo lugar de minha fala, o de psicanalista.

Ele se construiu a partir de meu percurso como analisando e, depois, como analista, durante vários anos.

Relato agora, brevemente, uma experiência em minha clínica.

Numa sessão, uma jovem deitou-se no divã e começou a chorar. Acolhi, com meu silêncio, essa sua forma de dizer, que não consegui traduzir, de início.

Em seguida, perguntei-lhe se desejava colocar o que sentia em palavras e ela me disse: “estou chorando porque não sei se vou morrer” e explicou-me que estava com um diagnóstico (felizmente falso, soube alguns dias depois) de uma doença terminal.

Eu lhe disse: “Pois eu sei que vou morrer!” E ela completou: “é tudo o que a gente sabe, não?”.

Contestei-a: “não, eu também sei que estou vivo. E agora você pode escolher se quer usar sua sessão para falar da morte ou da vida”.

Assim como na clínica, a permissão para falar está associada à constituição do sujeito, o que vai acontecer também na família, na escola, no trabalho e na sociedade.

E como o brincar é uma linguagem, há que haver espaço permissivo, ou seja, acolhedor para essa fala.

Mas a permissão não subsiste ao lado da repressão do prazer, do inconsciente, da sexualidade e de todo o psiquismo que quer aflorar.

Então, Dolto nos alerta: impedindo a criança de mexer em tudo e explorar o que está ao seu redor, o adulto priva-a de se tornar inteligente, de adquirir um vocabulário, de constituir-se sujeito, de vir a existir, de compreender e enfrentar a condição humana e seus conflitos.

Em “Mais além do princípio do prazer”, Freud mostrou, na análise da brincadeira de seu neto de 18 meses, conhecida como “fort-da”, quanto o brincar possibilita lidar, inclusive, com as situações de desprazer e sofrimento, naquele caso, com o afastamento da mãe e como ela podia ser recuperada, simbolicamente, através do atirar-puxar um carretel.

Como afirmou o pai da Psicanálise, quando brinca a criança cria um mundo para si e uma realidade psíquica que lhe é singular, única, plena de significantes, onde ela é o sujeito de seu desejo, aprendendo a lidar com suas limitações e dilemas existenciais.

Por isto o brincar é por ele associado ao sonho, já que neles esconde-se um conteúdo precioso, latente, que só se revela no depois, e isto é possível quando a repressão é suspensa e a fala se torna plena de sentido.

E assim como numa brincadeira de caça ao tesouro saber onde ele foi escondido coloca um ponto final em toda a curiosidade da busca, o envolvimento no lúdico supera o gozo que pode ser depois, quando termina a graça...

Se na clínica o analisando deve construir (como que só, mas na parceria com seu analista) um saber sobre seu desejo e responsabilizar-se por ele, no brincar a criança deve ter sua brincadeira compartilhada e suportada por um outro que precisa ter a sensibilidade de acompanhá-la em sua fantasia sem deixar-se levar pela tentação de

ensinar-lhe algo pré-concebido nem mostrar-lhe a peça que completa seu quebra-cabeças, o que colocaria este ser brincante no lugar de dependente: “se não fosse você, eu não conseguiria...!”

Então, para encerrar, passo para o sedutor lugar do educador: “eu sei, você não sabe, venha que eu te ensino”.

Nos 30 anos de magistério superior, fui gradativamente me sentindo incomodado com a postura e didática de professor tradicional e acabei concluindo, como dizia para meus colegas, colocando-me no lugar dos alunos: “pior que dar aula (expositiva) é só assistir a essa aula!”

Quando criei e ofereci uma disciplina optativa aos alunos do curso de Pedagogia da UNESP, que nomeei “Atividades lúdicas”, fomos vivenciá-la no ginásio de esportes daquele campus.

Segundo relatos dos alunos, esta foi uma experiência, única até então, em que puderam se apropriar do conteúdo sugerido e assumir a condução de seu aprendizado, num ciclo envolvendo o fazer, o sentir e o pensar essas atividades e suas possibilidades para estimular a reflexão e o crescimento pessoal e grupal.

Esta disciplina foi o pontapé inicial para a montagem do curso JOGAPRENDE, que ministrei em várias instituições e cidades e se tornou um livro com o título “BRINCAPRENDE: dicas lúdicas para pais e professores”.

Depois, já aposentado, o contato diário com as crianças na BEM-TE-VI, aliado à experiência com a clínica, permitiu-me elaborar olhares que hoje incorporei (já fazem parte de mim) e tenho o prazer de transmitir, como faço aqui.

Uma dessas interações gratificantes ocorreu há alguns dias, na sexta-feira que antecedeu o Dia dos Pais.

Havíamos convidado os pais para comemorar esta data no sábado pela manhã, abrindo a escola para que viessem brincar com seus filhos.

Na véspera, no horário da saída, perguntei a uma aluna de 4 anos:

“Ana, o papai poderá vir brincar com você amanhã?”

E ela me respondeu: “Sim. E o seu pai, vem?”

E eu: “Não, Ana, ele não virá”.

“Por que?”

“Porque ele está no céu”.

“E porque ele está lá?”

“Porque ele morreu”.

“E você já está quase morrendo também, não é?”, disse ela com aquela transparência própria das crianças.

“Sim, mas quando o anjinho vier me buscar para ir para lá vou dizer a ele que eu quero ficar mais um tempo por aqui, brincando com você...”

Ao seu lado, sua mãe virou o rosto para o outro lado, meio encabulada.

E eu lhe disse:

“Mamãe, me ensinaram que não é educado perguntar a idade para uma senhora. Mas onde foi que a gente perdeu essa espontaneidade de provocar que uma pessoa olhe para a realidade da sua morte?”

E para evitar que a pessoa encare com profundidade a angústia do envelhecimento, está aí a cirurgia para fazer uma plástica superficial em nossas rugas...

De forma semelhante, conforme alguém já escreveu, precisamos “ficar atentos ao fato de que muitos, em nome do lúdico, tentam mascarar as contradições e embelezar as asperezas da vida”.

Mas ao lado de uma grande resistência ao brincar (como apontou Camargo: “poucas noções são tão vítimas de tanto preconceito quanto o lúdico”), o que temos encontrado, tomara que também aqui, hoje, é o reconhecimento de uma carência lúdica, uma vontade de envolver filhos e pais, alunos e professores numa aprendizagem significativa e provocadora de mudanças.

Pois se a família prepara para a vida e a escola para a sociedade, cabe perguntar se essa vida social seria possível sem a contribuição do lúdico e do imaginário que abrirão caminho para a invenção de novas relações humanas, mais justas, mais democráticas, mais calorosas...

Termino com uma afirmativa provocante, para suscitar nosso diálogo a partir de agora, que reproduzo de um violeiro de Goiás, Marcelo Barra:

“Vai, amigo, não há perigo que hoje possa assustar,

Não se iluda, que nada muda se você não mudar...”

Por isto, minha dica aos educadores é esta: permita-se antes, para permitir à criança, depois...

Se brincadeira tem hora, que tal agora?

Educação para a saúde e a atividade física na promoção da qualidade de vida de pessoas que vivem com HIV/aids

Pedro Pinheiro Paes, DEF-UFPE

Sônia Maria Villela Bueno, EERP-USP

A encontra-se presente em ambos os gêneros, em todas as faixas etárias, etnias e camadas sociais. O novo cenário da doença nem sempre favorece as estratégias individuais de enfrentamento da doença, para evitar a síndrome da lipodistrofia (SL), a depressão, a ansiedade e o preconceito. **Objetivo:** pesquisar pessoas que vivem com HIV/aids, com SL e que buscam o sentido da vida, através da atividade física. **Metodologia:** pesquisa de natureza qualitativa pela pesquisa-ação. Trabalhamos com sete pessoas que vivem com HIV/aids, com uso de HAART e com SL, de ambos os gêneros, com idade entre 37 e 56 anos na aplicação de um programa de treinamento com pesos. **Resultados:** Observamos que o treinamento resistido (musculação) é perfeitamente compatível com as limitações decorrentes da aids e do uso da HAART, como a SL, estimulando a diminuição da gordura corporal, o aumento da massa muscular, à socialização, o combate à depressão e ansiedade.

Palavras-chave: HIV/aids, lipodistrofia, pesquisa-ação, exercício físico

A aids entrou na terceira década e, cada vez mais, encontra-se presente em ambos os gêneros, em todas as faixas etárias, etnias e camadas sociais.

O uso das terapias antirretrovirais de alta potência (HAART) permitiu que a aids se tornasse uma doença crônica, aumentando a longevidade e a qualidade de vida das pessoas que vivem com HIV/aids. Este novo cenário da doença não foi acompanhado da criação de novas técnicas de atendimento nos serviços especializados de saúde, que favoreçam as estratégias individuais de enfrentamento da doença, bem como, os efeitos colaterais do uso prolongado da HAART, que incluem a síndrome da lipodistrofia (SL), a depressão, a ansiedade e o preconceito.

Observa-se que a vida cotidiana normal que a medicação oferece não se acompanha da vida cotidiana que seus usuários têm, em função principalmente do preconceito e do medo de reinserção social que as pessoas que vivem com HIV/aids possuem, pela visão que tem de si mesmos e da visão estereotipada que a sociedade alimenta para esse grupo de pessoas.

A utilização dos preceitos e ensinamentos de Paulo Freire ajustados na Educação para a Saúde, através da adequação da pesquisa-ação em um Hospital Universitário, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, constituiu um desafio interessante, pois a ideia inicial da dificuldade de utilização deste método de ação foi rapidamente superada pela proposta inovadora de utilizar o exercício como terapia alternativa para o tratamento da aids, sintomas e sinais advindos da terapia antirretroviral. Esta proposta foi abraçada por um grupo de pesquisadores multidisciplinares, além de três discentes de pós-graduação da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto, sob a supervisão e organização científica da Professora Doutora Ana Paula Morais Fernandes, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – EERP-USP, responsável em organizar o grupo multidisciplinar, composto de médicos, enfermeiros, professores de educação física, nutricionistas, além de docentes pesquisadores de diferentes áreas de investigação.

Esta ação permitiu investigar pessoas que vivem com HIV/aids, que sofrem os efeitos colaterais do uso da HAART e que buscam o sentido da vida, dentro do próprio Hospital Universitário, utilizando a própria dinâmica do atendimento dessas pessoas, sugerindo a prática de exercícios com pesos, três vezes por semana, com adesão opcional, dentro da rotina ambulatorial do serviço hospitalar.

Com esse objetivo, foi proposto o desenvolvimento do programa socioeducativo e terapêutico de treinamento físico específico para este grupo de pessoas, investigando a aplicabilidade e benefícios da utilização desta técnica educativa para a promoção da saúde e da qualidade de vida. A proposta de utilização do treinamento com pesos (musculação) veio dos próprios educandos, durante a observação participante, através do contato prévio de seis meses com as pessoas que disponibilizavam do serviço de atendimento do HCFMRP-USP. Toda a compreensão do serviço, da dinâmica e principalmente das variáveis que mais incomodavam este grupo de pessoas foram registrados em diário de campo, medidos através de questionários de qualidade de vida e debatidos com os mesmos sobre qual tipo de intervenção, através de atividade física, na concepção deles, seria mais adequada para estimulá-los em vivenciar, dentro do próprio mecanismo de atendimento.

A partir dessa proposta inicial de utilização do treinamento com pesos, passamos para a etapa de materialização desse processo, em busca de um lugar, com equipamentos adequados para fazer este treinamento. Em princípio, pensamos em utilizar a sala de musculação do Centro de Educação Física e Desportos da USP, porém, esta ideia foi considerada pelos praticantes como não viável, tendo em vista que deveriam sair do seu ambiente ambulatorial, que era dentro do Hospital. Com isso, adequamos um módulo de musculação, uma estação de treinamento dentro de uma sala de exames do próprio Hospital, cuja rotina foi dividida pelos próprios exames ali realizados, em um espaço físico que cabia “desconfortavelmente” no máximo cinco pessoas, durante três horas do período da tarde, às segundas, quartas e sextas.

Com estas peculiaridades, iniciou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, multidisciplinar, mediatizada pela pesquisa-ação, a partir da compreensão teórica e aplicabilidade prática dos ensinamentos de Paulo Freire, voltados para a Educação para a Saúde. Trabalhamos com sete pessoas que vivem com HIV/aids, com uso de HAART e com SL, de ambos os gêneros, com idade entre 37 e 56 anos, responderam questionários referentes às diferentes variáveis sobre qualidade de vida e foram submetidas a 36 sessões de um programa socioeducativo e terapêutico de treinamento resistido (musculação). Em cada sessão de treinamento, antes serem iniciados os exercícios propostos no protocolo, os sinais vitais eram medidos, além de serem analisadas respostas a um questionário de predisposição para a atividade. Caso qualquer desconforto fosse indicado ou percebido, o treinamento era suspenso. O protocolo de cada sessão foi dividido em aquecimento (alongamento), exercícios de força e volta à calma, também com alongamentos. Os exercícios de força propostos constituíam de: 01 exercício para a musculatura peitoral, 01 exercício para as costas, 01 exercício para o tríceps, 01 exercício para o bíceps, 01 exercício para a musculatura anterior da coxa, 01 exercício para a musculatura posterior da coxa e 01 exercício abdominal.

Após as 36 sessões de treinamento, os participantes deste estudo apresentaram melhoras em vários indicativos de qualidade de vida, quando comparados ao período anterior da descoberta da contaminação pelo HIV, principalmente nos aspectos físicos e psicológicos, destacando o preconceito como principal problema enfrentado por eles. Observamos que o treinamento resistido (musculação) é perfeitamente compatível com as limitações decorrentes da aids e do uso da HAART, como a SL, estimulando a

diminuição da gordura corporal, o aumento da massa muscular, a socialização, o combate à depressão e ansiedade.

Os participantes deste estudo valorizam a vida depois da doença, evidenciam a aids e o HIV como sinônimos, doença social injusta e perigosa, discriminatória e que isola. Gostam de lazer e são motivadas pela prática de atividades físicas. No hospital, fruto da pesquisa, desenvolveram o treinamento de musculação, que os ajudou a controlar o estresse, vários indicadores da doença, a educar para a saúde e a ressocialização, melhorando a qualidade de vida. Daí, a sugestão da implantação de programas regulares de atividades físicas para pessoas com HIV/aids, inseridos nos serviços de atendimento especializados, servindo como importante estratégia de enfrentamento da doença e fonte de melhoria das condições físicas e psicossociais de seus praticantes.

Atualmente, a continuidade desse projeto está assegurada, através da compra de uma estação completa de treinamento com pesos, pela EERP-USP, sob a supervisão da Professora Dra. Ana Paula Morais Fernandes, que atualmente está atendendo mais de 30 pessoas que vivem com HIV/aids, em local apropriado, com a proposta de fazer do exercício físico uma terapia alternativa para o tratamento da aids e os sintomas advindos da utilização prolongada das HAART.

MOTRICIDADE, ESPORTE E ESCOLA: A RESPONSABILIDADE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTES

Wagner Wey Moreira

Regina Simões

*Núcleo de Pesquisa em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO
Mestrado em Educação Física de Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM*

Resumo

O presente texto é uma reflexão sobre a necessidade de se ater, na Educação Física Escolar, a termos como Teoria da Motricidade, Ciência do Esporte, Corporeidade, termos esses indispensáveis para o entendimento da área de conhecimento científico ora denominada Educação Física. Mais que questões conceituais, estes termos expressam valores pelos quais o professor de Educação Física deve exercer sua função pedagógica. Devemos efetivar o ensino para o trabalho com o corpo, a partir do exercício físico sistematizado, mas corpo esse entendido em seu contexto sócio-histórico-biológico, afinal, somos, enquanto humanos, a um só tempo, totalmente culturais e biológicos.

Palavras Chave: Corporeidade, Motricidade, Educação Física Escolar.

Introdução

Falar da relação Motricidade e Escola, associando isto aos profissionais da área da Educação Física/Espportes remete-nos ao entendimento e à produção de conhecimento relacionada ao corpo. Afinal, toda a ação da área, quer no trato do exercício físico quanto na prática esportiva, destina-se ao ser humano que se movimenta.

Outro ponto importante a ser salientado já neste início, diz respeito a como nós vemos essa área de conhecimento. Advogamos que a área da Educação Física/Espportes deve lutar para identificar seu estatuto epistemológico, quer seja via Teoria da Motricidade, quer seja via Ciência do Desporto, considerando que entre ambas há mais pontos em comum do que se possa imaginar num primeiro momento. O importante é que os profissionais dessa área destinem tempo e reflexão para esse fim, no afã de se construir uma ciência autônoma, podendo assim dialogar com as demais áreas científicas já consagradas.

Daí o propósito deste escrito: refletir sobre uma área de conhecimento científico, ora denominada Educação Física, a qual prepara profissionais para a ação relacionada com os corpos humanos devendo, por essa razão, balizar o entendimento que se possa ter sobre corpo que se movimenta para a superação.

Na estrutura do texto pode se identificar dois momentos: no primeiro, iremos analisar como está o trato com o corpo apresentado pela ciência e pela Educação Física;

no segundo, estabeleceremos a Motricidade e o Esporte como pressupostos básicos para o trabalho da corporeidade do aluno na escola.

A Ciência, o Corpo e a Educação Física

A relação entre ciência e corpo não é nova considerando que há mais de quatrocentos anos o corpo do homem vem sendo progressivamente desvelado. O preocupante, nos dias atuais, é continuarmos a considerar o corpo como uma máquina a ser melhorada em seu rendimento para atingir a perfeição, porque nesta trilha já partimos do princípio que o corpo humano é imperfeito, justificando todo tipo de manipulação e de invasão para concertá-lo. Melhor dizendo nas palavras de Novaes (2003, p. 10)

Se a perfeição é o esquecimento de certos fenômenos, o corpo contemporâneo é absolutamente imperfeito, uma vez que ele se tornou não apenas objeto de controvérsia mas também campo de todas as experiências possíveis. O corpo transformou-se em máquina ruidosa a ser reparada a cada movimento. Máquina defeituosa, “rascunho” apenas, como escreve David Le Breton, sobre o qual a ciência trabalha para aperfeiçoá-lo.

Por um lado, vemos o corpo humano sendo determinado pelo meio, o que leva a supor que as mudanças sociais podem modificar suas condições de existência. Ao longo da história, as condições sociais tatuaram nos corpos a docilidade, que nos dizeres de Foucault (1977) podiam ser objeto e alvo do poder. Objeto porque ele poderia ser manipulado, modelado, treinado; alvo porque ele poderia se tornar hábil, economizando forças para o trabalho necessário.

Os corpos dóceis recebiam com naturalidade a disciplina, que se constituía de métodos que permitiam o controle minucioso das ações corpóreas, através da delimitação do espaço, controle do tempo e do movimento. Se pensarmos na Educação Física, em seu trilhar histórico, não identificaremos exatamente isto? Ela não foi mestre em controlar espaço, tempo e movimento?

Como o que nos preocupa é o hoje, podemos afirmar que o que Foucault (1997, p.127) escreveu para o século XVII pode ser reeditado hoje sem alterações:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em forças (em termos

políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

Também podemos ainda dentro desta vertente, encontrar outras metáforas que existiram no sentido de controlar os corpos. Moreira(1995) apropriando-se do pensamento de Hugo Assmann revela que há o “corpo jardim fechado”, aquele que é sacralizado, que tem sua existência separada de sua essência, vivendo em função do desenvolvimento do espírito. É um corpo que não pode possuir desejos, que é sinônimo de templo, de residência da alma.

Nos tempos modernos aparece o “corpo ajustável ao que se precisa”, o qual é dotado de plasticidade, moldeabilidade, elasticidade. É o corpo força de trabalho, útil no cumprimento das funções regulares do mercado. São os corpos professores, corpos estivadores, corpos executivos, corpos operários, corpos burocratas do poder, corpos relação mercantil. Isto, na área da Educação Física, pode ser encontrado com muita frequência na área dos esportes, na qual o corpo atleta muitas vezes é invadido em sua intimidade e degradado em sua essência para manter o rendimento ou a performance exacerbada.

Há ainda os “corpos asceta-indiferentes”, em que as relações corporais, por não apresentarem significado, perdem significância. Num mundo em que o consumo substitui a ação de movimentar-se na direção da superação, corre-se o risco de substituir paixão pela vida por indiferença emocional.

Por outro lado, Rouanet (2003) nos lembra a obra do médico Julien Offray de La Mettrie, que viveu no século XVIII, mencionada aqui por nos parecer muito atual suas reflexões a respeito do corpo. La Mettrie acreditava que o organismo determina o essencial da vida do homem e que a felicidade deve ser buscada no bom funcionamento do corpo e não na transformação social. Como se vê estas idéias parecem propostas da modernidade, pois, na ciência, o homem novo continua sendo um ideal, só que hoje ele deve ser fabricado no laboratório, nas clínicas médicas de cirurgias estéticas, nas academias de ginástica e vai por aí. O autor já simbolizava o que nos dias atuais temos como o materialismo biologizante, assunto tão debatido em nosso mundo acadêmico

.O pensamento de La Mettrie poderia ser considerado, tempos atrás, como impróprio,

porque o paradigma era o liberal-utilitarista-socialista, baseado na convicção de que para o bem ou para o mal a sociedade tinha sempre a primeira e a última palavra. Como vimos, tem-se a impressão de que o paradigma mudou. Agora deixou de ser absurdo ou provinciano falar num determinismo do corpo. O homem-genoma assumiu a sucessão do homem-máquina: nos dois casos é a biologia o fator determinante, e não a sociedade. (ROUANET, 2003, p.52)

Este problema se avoluma porque ainda hoje a maioria dos cientistas não concebe sua ação como política, apoiada nos padrões de “neutralidade” exigidos pela ciência. O mesmo Rouanet (2003, p. 57) aponta o perigo:

O ideal platônico dos reis-filósofos parece ter sido reformulado hoje exatamente nos termos proposta por La Mettrie: a redefinição dos filósofos como cientistas naturais, e dos cientistas naturais como médicos, isto é, especialistas do corpo humano. Nessa utopia biológica que já se desenha no horizonte, o poder seria exercido pelos que sabem manipular geneticamente [...] isto é, não pelos que sabem conduzir os homens pela fabricação de ficções úteis, como dizia nosso filósofo, com um cinismo ainda inocente, mas pela reprogramação genética dos homens, para torná-los mais dóceis e menos violentos.

Corpo da biotecnologia, apoiado em um ideal padronizado de perfeição, que para ser alcançado é permitido recorrer a implantes e próteses, com os quais se aumenta ou se diminui seios, pernas, bundas e tudo mais. Corpo imperfeito no padrão estético vigente, que recorre aos martírios dos treinamentos infundáveis, das dietas irracionais, dos modismos do momento.

Corpo imperfeito que pode ser escondido nos sites de relacionamento dos programas computacionais mais acessados, corpo que se relaciona sem a necessidade de ir ao encontro do outro corpo para o estabelecimento da comunhão.

Esta é a ciência atual, privando o corpo de ser humano, de movimenta-se em direção ao outro, de buscar a auto-superação, procurando gostar-se mais, porque sem isto é impossível gostar do outro. Corpo que se não alcançar o padrão estético vigente como o certo, estará fadado a ser desprezado, considerado imperfeito e não digno de atenção.

Isto poderá propiciar o que Le Breton (2003, p. 128/129) denomina um adeus ao corpo, pois,

Com o passar do tempo, o corpo transforma-se num estorvo, excrescência desastrosa do computador.

Se o longínquo está infinitamente próximo, a comunicação fora do corpo distancia o imediato, inscreve-se no afrouxamento dos vínculos sociais, no alargamento do espaço pessoal. As comunidades virtuais desenham um universo abstrato geralmente mais íntimo que a família ou a vizinhança. Os ciberamigos são às vezes mais íntimos que as pessoas mais próximas, porque jamais os encontramos.

[...] Superequipado com que lhe permitem comunicar-se sem precisar deslocar-se (telefone celular, e-mail, internet, etc.), o indivíduo não precisa mais, necessariamente, se encontrar fisicamente com outros; a conversa frente a frente durante um passeio tranquilo ou em um lugar silencioso parece hoje perder espaço diante do diálogo apaixonado do proprietário de um celular ou computador com seus interlocutores invisíveis e falantes.

No entanto, as duas vertentes mencionadas e mesmo as preocupações levantadas podem ser superadas. Nada impede que uma humanidade que se tornou tecnologicamente autônoma, graças a sua concepção de ciência, possa se organizar socialmente, de modo que a autonomia de todos os indivíduos também possa ser assegurada. A autonomia dos indivíduos, proposta pela linhagem social, pode ser conseguida também com a preocupação relacionada a autonomia da espécie, objetivo da linhagem biologizante.

Ou, nas palavras finais de Rouanet (2003, p. 62/63):

Depende de nós, agindo politicamente, ou que não haja nenhum homem-máquina, ou que ele seja tão amável quanto o homem de lata do Mágico de Oz, que acaba ganhando um coração no final da jornada. É o homem como autor do seu destino, suficientemente corajoso para rejeitar qualquer apelo a um pai transcendente, suficientemente humanista para não transformar a pedagogia em arte de amestrar e suficientemente democrático para não substituir a política pela biologia.

Estas preocupações devem estar presentes na área de conhecimento denominada Educação Física. Participar de atividades físicas programadas, de exercícios controlados, de vivências esportivas, remete a uma idéia de corpo individual e coletivo, que se reconhece como autor e ator da história, não podendo isto ser alcançado com movimentos meramente mecânicos e repetitivos, realizados por um corpo burro, com a finalidade de moldar o corpo próprio segundo um padrão externo a este, definido, por exemplo, pelos modismos de época ou pelos meios de comunicação.

Daí a necessidade de enfatizarmos a busca do entendimento e da vivência do fenômeno corporeidade, o qual, quando buscado pela ciência, terá nesta um instrumento para o alcance da transcendência, descartando-se ser ela um fim em si mesma.

A Corporeidade e a “Ciência da Educação Física”

Colocamos entre aspas a relação ciência e Educação Física (justifica-se no momento atual) pelos motivos já expostos na introdução, enfatizando a necessidade da área alcançar sua autonomia enquanto produtora de conhecimento.

Ainda para que não sejamos interpretados de forma equivocada, claro está que estamos cientes que corporeidade não é o objeto científico da Educação Física, como aliás não será objeto científico de nenhuma área de conhecimento em particular. Corporeidade é sim uma atitude que deve nortear os profissionais pesquisadores que trabalham com o corpo, com o movimento, com o esporte, tanto no sentido coletivo quanto no individual.

Dados esses esclarecimentos, vamos justificar porque a corporeidade deve ser o eixo norteador da Educação Física, enquanto área de produção de conhecimento científico.

A principal função da Educação Física no mundo do trabalho, e para tanto forma profissionais para isto, é pedagógica. Quer estando o graduado nessa área atuando na educação, quer estar atuando na saúde, ou mesmo quer estar atuando no esporte, esse fenômeno complexo e de largo desenvolvimento no último século, a função do profissional de Educação Física é pedagógica. Ele deve, na escola, ensinar os conhecimentos históricos da área de maneira contextualizada; na saúde, colaborar no ensino para a apropriação de hábitos salutaros que resultem na melhoria da qualidade de vida; no esporte, propiciar a aprendizagem e a vivência de modalidades esportivas e de condicionamentos físicos os mais variados, sempre no sentido do movimentar-se na direção do outro, na direção das coisas ou do mundo, com intencionalidade, com regularidade e com controle da atividade. Isto será conseguido com qualidade se a atitude da corporeidade estiver presente.

Advogar corporeidade é lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante, em que, em sua complexidade estrutural, o ser humano passa a ser

considerado, a um só tempo, totalmente antropológico, psicológico e biológico. O corpo do homem não é um simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível através de sua integração na estrutura social.

Falar de uma educação do corpo, é falar de uma aprendizagem humana, é aprender de maneira humana (por isto existencial) a ser homem, a existir como homem. Falar de uma educação do corpo é explicitar a corporeidade.

Já escrevemos certa vez (MOREIRA, 1995) que a corporeidade é, existe, e através da cultura ela possui significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura – dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos -, e aprendizagem da história – enfatizando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura.

Corporeidade, enquanto objeto de estudo da educação, nos leva a considerá-la ao mesmo tempo pessoal, política, cultural e histórica, pois, essas dimensões representam a estrutura do fenômeno humano sem reduzi-lo a nenhum de seus elementos.

Também em outro escrito recente (MOREIRA, 2008, p.93), afirmamos que no caso da formação profissional em Educação Física, no trato com a corporeidade, há que se superar os sistemas que provocam a disjunção entre as humanidades e as ciências, da mesma forma que levam à separação das ciências em disciplinas hiper-especializadas, fechadas em si mesmas, como razões últimas do conhecimento científico.

O fenômeno corporeidade não pode se dar a conhecer pela hiper-especialização. A Educação Física, através de seus profissionais formados, deverá colaborar para a análise e o entendimento da corporeidade no contexto da condição humana. O estudo do ser humano que se movimenta intencionalmente na direção da superação ou transcendência, através dos conhecimentos históricos da chamada Educação Física, deve estar atrelado ao entendimento da complexidade humana, ou, nas palavras de Morin (2001, p.55 e 61)

Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. A educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana.

A corporeidade deve servir como eixo primordial na formação profissional em Educação Física porque só é possível conhecer e definir o humano a partir da realidade corporal, como já afirmava Merleau-Ponty (1994).

Eu sou o meu corpo e assim o ser, a realidade ontológica coincide com a realidade corpórea. O ser humano pode ser definido como tal a partir de sua realidade corpórea e não a partir de seu pensamento. Aqui, mais uma vez, se justifica o estudo da corporeidade, pois, ela reúne o ser físico, o intelectual, o sensível, o transcendente, deixando de lado a exacerbação da perspectiva racionalista e racionalizadora.

Melhor ainda nas palavras de Nóbrega (2009, p.68)

O corpo expressa a unidade na diversidade, entrelaçando o mundo biológico e o mundo cultural e rompendo com o dualismo entre os níveis físicos e psíquicos. Com meu corpo, atuo no mundo. Vale lembrar que o mundo, ou melhor, a existência do sujeito no mundo é ponto central da Fenomenologia, mais especificamente, na versão existencialista formulada por Merleau-Ponty, na qual a relação homem-mundo é corporal.

A Educação Física deve levar a seus profissionais o sentido da corporeidade porque a aprendizagem do mundo se faz com o corpo, mesmo considerando que sempre numa síntese inacabada. Aprender o mundo significa considerarmos as representações intelectuais, motoras e sensitivas.

O sentido da corporeidade evidencia-se quando sabemos que o uso do corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, chegando a criação de um mundo simbólico, de significações. Mundo natural e mundo cultural formam uma unidade que a corporeidade os vivencia.

A formação profissional na área de conhecimento científico denominada ainda hoje de Educação Física, a qual tem como função principal o sentido da aprendizagem, deve reconhecer que

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

perceptivo, o corpo e a consciência compõem um sistema único. (NÓBREGA, 2009, p.73)

Mais uma vez enfatizamos que o conceito de corporeidade em Merleau-Ponty considera a realidade do corpo para além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura, individual e coletivo. Para esse autor, corporeidade é consciência encarnada, existencializada.

Corporeidade pode favorecer a associação da ciência e da Educação Física, deixando a primeira de ser manipuladora de corpos para, através da segunda, habitá-los, deixando para trás a idéia de corpo-objeto e caminhando na direção do estudo do corpo-sujeito.

Quando se fala em conhecimentos históricos da área da Educação Física, ou seja, o esporte, a ginástica, a luta, o jogo e a dança, mais ainda se vê a necessidade da associação desses conteúdos com o sentido de corporeidade. Com ela, a Educação Física pode ousar em transformar, inclusive, o movimento realizado, antes meramente mecânico, em manifestação de arte. Quanta beleza estética, quanta plasticidade podemos perceber no corpo dançando, no sujeito driblando com suas gingas mais desconcertantes, nos gestos de chutar a gol, de cortar acima de um bloqueio, de arremessar a cesta de uma grande distância. Pinturas, realizadas sem tinta, mas com movimentos corporais expressos pelas mãos, pelos braços, pelas pernas, pelos pés, enfim, por toda a corporeidade que joga.

Corporeidade pode auxiliar a rever o sentido e o significado do esporte, que escapa a muitos olhares menos atentos: é identificar que o esporte, tem como razão de ser, o trato da forma humana, o aprimoramento corporal, gestual e comportamental do ser humano. E este propósito só pode ser alcançado através da técnica, esta também necessitando de um redimensionamento, como o proposto por Bento (2006, p.157)

É a técnica que precede e possibilita a criatividade e a inovação. A criatividade será uma espécie de estado de graça, de harmonia e perfeição, um sopro de inspiração que responde a uma ordem e a uma voz que vem de dentro, mas que só resulta quando a técnica se instala como uma segunda natureza. Sim, difícil é a técnica; com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão do encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se conseguem cestas e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício e mister. A arte, a qualidade, o ritmo,

a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. Sem técnica não há estética de coisa alguma. E a ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos.

Formação profissional na área científica da Educação Física e corporeidade. Uma associação que permitirá rever conceitos, a partir do redimensionamento do saber o que é esse ser humano corpóreo.

Sentir, pensar, agir, sonhar, criar, ousar, transcender, são palavras que podem e devem estar presentes na preocupação científica. Que estas palavras e preocupações possam fazer parte da ciência da Educação Física e que elas tenham a missão de nortear a formação profissional nesta área de conhecimento.

Considerações Finais

Sempre nos vem à mente a frase de Merleau-Ponty: “A máquina funciona; o corpo vive.” Temos tido que se os pesquisadores, os professores universitários, os que trabalham com o jogo, com o esporte, com a dança, com a ginástica e com a luta, enfim, se todos aqueles que possam estar inseridos na produção de conhecimento científico na área da Educação Física conseguirem captar a diferença fundamental indicada por Merleau-Ponty entre máquina e corpo do ser humano, estaremos aptos a colaborar para a transformação da área e trabalhar adequadamente com o fenômeno corporeidade.

A nós pesquisadores da área, cabe essa missão. Para isto temos que superar divergências ideológicas estéreis, não abrindo mão de valores, mas negociando estratégias.

Lembramo-nos, também aqui, de Geraldo Vandré: “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

Referências

- Bento, Jorge O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação, in: Moreira, Wagner W. (Org.) **Século XXI: a era do corpo ativo**, Campinas, Papirus, 2006.
- Foucault, Michel. **Vigiar e punir: a história das violências nas prisões**, Petrópolis: Vozes, 1977.
- Le Breton, David. Adeus ao corpo, in: Novaes, Adauto (Org.) **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**, São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- Merleau-Ponty, Maurice. **Fenomenologia da percepção**, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

- Moreira, Wagner W. Corpo presente num olhar panorâmico, in: Moreira, Wagner W. (Org.) **Corpo presente**, Campinas: Papyrus, 1995.
- Moreira, Wagner W. Corporeidade e formação profissional: a importância da teoria da motricidade humana para a educação física, in: Golin, Carlo H; Pacheco Neto, M; Moreira, Wagner W. (Org.) **Educação física e motricidade: discutindo saberes e intervenções**, Dourados: Seriemia Editora Ltda, 2008.
- Morin, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2001.
- Nóbrega, Terezinha P. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**, Natal: EDUFRRN, 2009.
- Novaes, Adauto. A ciência no corpo, in: Novaes, Adauto (Org.) **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**, São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- Rouanet, Sergio Paulo. O homem-máquina hoje, in: Novaes, Adauto (Org.) **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**, São Paulo: Cia das Letras, 2003.

POR UMA CONCEPÇÃO TEÓRICO-FILOSÓFICA DO MOVIMENTO HUMANO

Prof. Dr. Elenor Kunz (UFSC)

Resumo: Dando continuidade ao desenvolvimento teórico para uma “Teoria do Se-Movimentar Humano” apresenta-se neste texto alguns elementos a mais para avançar nesta perspectiva, iniciando com abordagens mais conhecidas e comuns no âmbito da Educação Física.

Palavras Chaves: Movimento Humano, Filosofia, Educação Física

Introdução

A Educação Física brasileira começou a buscar referências teóricas nas Ciências Humanas e Sociais de forma mais sistemática e persistente, apenas a partir da década de 80. As primeiras investidas mais consistentes foram filosóficas e abordavam o tema do corpo, entendido como corporeidade.

Após isso o crescimento teórico nessas áreas de referência foi enorme. No entanto, uma lacuna muito grande ainda não foi preenchida. Trata-se de um melhor aprofundamento sobre o tema mais específico da área: O movimento humano. O que professores de Educação Física ensinam? Pessoas, em especial crianças e jovens nas escolas, a se movimentarem melhor, é uma boa resposta. Mas, apesar do enorme avanço teórico alcançado pela área nos últimos anos existe algo que ainda precisa ser melhor esclarecido, ou seja, por que a realidade prática da Educação Física não acompanhou essa evolução? Talvez isso se deve pela falta de um aprofundamento teórico sobre a temática central da área, ou seja, uma compreensão mais ampla e profunda sobre o conceito do movimento humano a partir, especialmente, dos sujeitos que se-movimentam.

Em meados da década de 80, no auge da era de efervescência teórica no Brasil por novos referenciais, pude buscar apoio teórico para isso no meu doutoramento na Alemanha, onde desde o início debruicei-me sobre as Teorias Filosóficas do Movimento Humano dos pesquisadores Holandeses e acompanhado muito de perto pelo orientador Prof. Dr. Andreas H. Trebels da Alemanha. Minha tese, portanto foi traduzida para o português e publicado em 1991 (1ª. Ed.) sob o Título: Educação Física: Ensino & Mudanças.

Como já mencionado acima, a preocupação maior neste trabalho foi o desenvolvimento de uma teoria para o Movimento Humano com referências das Ciências Humanas e Sociais em especial a filosofia. Essa busca, entendo como atual até hoje, pois a

maioria das teorias pedagógicas para a Educação Física na atualidade tem a tendência de não se aproximar com a realidade específica, a prática pedagógica. Nesse vácuo entre uma prática pedagógica e suas teorias de sustentação parece que um aprofundamento teórico-filosófico do Movimento Humano ou de um “Se-Movimentar Humano” como prefiro, poderia preencher em parte esta lacuna.

No entanto, existem muitas pesquisas atualmente que se orientam nas Ciências Humanas e Sociais e investigam o Movimento Humano sobre diferentes enfoques. A prova está neste evento do V colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. Também sobre o enfoque que venho apresentado nos últimos 20 anos aumentou muito o número de pesquisadores da Educação Física brasileira a se interessar mais intensamente em compreender, aprofundar e ampliar a abordagem que desde o início comecei a chamar de Teoria do Se-Movimentar Humano. Assim, um grupo de estudos do CDS/UFSC (Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina) composto por pós-graduandos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, vem produzindo trabalhos de pesquisa (mestrado e doutorado) com a teoria do Se-Movimentar Humano com excelente repercussão no meio acadêmico. A primeira revisão crítica mais consistente surge apenas no ano de 2012 com uma dissertação de mestrado da Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo onde os pressupostos filosóficos e fenomenológicos da Teoria do Se-Movimentar são, em parte, questionados pelas limitações de abrangência e profundidade.

Portanto, para este importante momento de reflexão crítica sobre a temática do Movimento Humano ou Motricidade Humana, apresento mais alguns aspectos e formas de abordar na pesquisa e na prática esse centro de referência para a Educação Física: O Movimento Humano ou “Se-Movimentar de Sujeitos”.

Considero assim, que entre nós, na Educação Física brasileira, continua-se com uma base teórica muito limitada para a compreensão do Movimento Humano na tentativa de fundamentar uma teoria pedagógica da Educação Física. As bases continuam sendo:

A Abordagem Morfológica

Essa abordagem científica do Movimento Humano pretende, na verdade se ocupar com os principais problemas do ensino e da aprendizagem da Educação Física. Para os pesquisadores desta abordagem, interessa oferecer informações precisas para os profissionais da Educação Física e Esportes sobre, especialmente, correções de erros técnicos que ocorrem nas diferentes realizações do movimento. Embora tenha, por isso, um caráter pedagógico,

resultados apresentados por essas pesquisas mostram um interesse quase que exclusivamente na temática do esporte. Uma abordagem morfológica já foi possível perceber até mesmo nos antigos métodos de ginástica calistênica e outros. É comum encontrar nestas metodologias, novas ou antigas, um sem número de indicações para realizar corretamente cada gesto ginástico ou calistênico.

Willimczik (in Willimczik/Roth, 1985), encontra, no entanto, grandes diferenças entre diferentes autores/pesquisadores desta abordagem. Ele vê, também, Buytendijk (1956) como um representante dessa abordagem. Segundo o autor, Buytendijk, embora apresente um entendimento sobre o movimento humano e a sua aprendizagem, envolvendo aspectos como, o ritmo, a estética, ou a chamada dinâmica elástica na forma equilibrada, desequilibrada, tensa ou descontraída, lenta ou rápida, assim por diante, dos movimentos, em lugar da técnica orientada nas relações do tempo e espaço, demonstra uma preocupação também, com a correta execução de todas as atividades. Há correções a fazer neste sentido com relação a essa dinâmica, ou seja, para o movimento fluir rítmica e esteticamente. Para isto acontecer de forma melhor é interessante, segundo o autor, que os movimentos sejam acompanhados por uma música, por exemplo.

Já, para a maioria dos outros autores, como Meinel/Schnabel (1974), a abordagem morfológica distingue-se daquela, puramente empírico-analítica, por se basear unicamente na análise de movimentos para possíveis correções, tanto pela observação do próprio praticante como por alguém destinado a analisar com esta finalidade (professor, treinador etc.). Mais comum, ainda, seria utilizar-se de ambas as observações, sendo que a primeira se concentraria na questão do sentido do movimento e a segunda, mais nas técnicas e com saberes de algumas áreas do conhecimento que a auxiliaria nesse momento, como a biomecânica.

Fica evidente que esse tipo de enfoque, embora muito essencial para o esporte, atualmente pode ser substituído por um complexo eletrônico, como câmeras de vídeo acopladas a computadores.

Importante a destacar, nesse enfoque, a sua validade para o ensino e a aprendizagem de movimentos na Educação Física e, neste sentido, principalmente a concepção de Buytendijk apresenta uma relevância fundamental. Os demais autores levam a entender que essa concepção se constitui apenas num importante degrau para as abordagens empírico-analíticas, com experimentações e mensurações mais apuradas.

A Abordagem Biomecânica

A biomecânica é conhecida e utilizada quase unicamente no campo do esporte. Suas análises e mensurações do movimento, cada vez mais envolvem não apenas seres humanos, mas, também, animais, em âmbitos que integram um objeto em movimento delimitado pelo espaço e tempo conhecido ou a ser conhecido. Interessam-se, portanto, pela mudança de lugar, no espaço e no tempo, de um corpo ou de partes deste. Os braços que se movimentam em determinado exercício ginástico, o chute ao gol, o arremesso à cesta, ou uma corrida de velocidade, etc. podem ser objetos de uma análise biomecânica. Assim, ainda é possível, por esse forma de análise, classificar os movimentos conforme o tipo de progressão que realizam no espaço geográfico.

Por isto, pode-se falar de um movimento de translação, quando a pontuação do corpo em movimento, marcado para fins de análise, ocorre de forma paralela ao solo ou em relação a outro objeto, como no caso do remador e seu barco; e em movimento de rotação, quando a pontuação do corpo descreve uma espécie de eixo circular e que acontece, por exemplo, no lançamento de disco ou martelo. No entanto, os experts confirmam que, no esporte, não existe um movimento de translação ou rotação de forma pura, ou seja, sempre ocorre certa superposição dos dois tipos de movimento. Willimczik (1985) cita o exemplo da corrida ciclística, na qual o movimento geral de translação do ciclista sobrepõe-se ao movimento de rotação dos pedais.

Assim, temos que a biomecânica é a ciência que descreve e esclarece o movimento desde sua origem até os motivos que levam a uma realização prática. Tudo isto sempre com base nas determinações que o próprio organismo (objeto) em movimento apresenta (Willimczik, 1985). Essa ciência tem se destacado mais, como já acima referido, no âmbito do esporte, tanto que alguns autores, segundo Willimczik, já falam de uma “biomecânica do movimento esportivo”. Nela procura-se introduzir, cada vez mais, a complexa questão biológica do ser humano que se movimenta e não apenas sua mecânica corporal.

Com isto, a biomecânica, embora, nascida de uma derivação da física e interessada na compreensão de leis gerais, de determinação fixa, no sentido unicamente mecânico do movimento, procura, cada vez mais, encontrar uma comprovação de possibilidades para os movimentos no esporte. Mais uma vez, isto ocorre graças ao reconhecimento da natureza complexa do ser humano, mesmo considerando-se apenas seu aspecto biológico, e a ciência não reúne ainda conhecimentos suficientes para a determinação de leis gerais, como acontece com relação aos demais campos das ciências da natureza.

Por último, ainda, podemos encontrar outras diferenciações nos estudos da biomecânica que vão desde a simples descrição dos fenômenos em movimento, utilizando-se para isto da cinemática, até as fundamentações esclarecedoras sobre aspectos teórico-metodológicos, além dos mecânicos, do movimento. Na verdade, este último constitui-se na dimensão anterior de toda análise biomecânica, já que trata de leis gerais da mecânica e dos condicionantes biológicos que irão intervir nas ações do movimento.

As abordagens empírico-analíticas do ato motor

Esta abordagem abrange a área que conhecemos como aprendizagem motora. Entendem, seus defensores, que a motricidade humana (não usam, neste caso, a expressão movimento humano) envolve todo um processo corporal interno que vai desde a disponibilidade energética (processo funcional) até a coordenação motora.

Para Roth (in Willimczik/Roth, 1985), tal concepção tem como objeto de pesquisa não apenas aspectos fisiológicos e neurofisiológicos do corpo em movimento, mas, inclusive, situações psicológicas da conduta e da aprendizagem humanas. Valem-se, portanto, de disciplinas científicas específicas para esses estudos. Porém, para a questão do esporte, essas investigações se estendem para um campo ainda maior e que, por isto mesmo, podem ser caracterizadas por uma *abordagem empírico-analítica do ato motor*.

Interessam-se, assim, aqueles que pesquisam nessa área do movimento humano, em descrever, com maior precisão possível, o grau de rendimento e de desenvolvimento dos processos motores internos e suas funções, a partir das habilidades, da constituição e disposição física, bem como da capacidade geral e da dimensão psíquica do praticante.

Esse tipo de pensamento apresenta-nos conceitos que se tornaram conhecidos até mesmo pelo público em geral, os que não são especialistas do esporte. Isto ocorre, especialmente, pela influência da mídia em época do frenesi das academias, por exemplo. São conceitos como fitness, aeróbica, musculação, ginástica localizada, alongamento, etc. A linguagem dos especialistas, na abordagem empírico-analítica, vincula um vocabulário ainda mais abrangente como flexibilidade, velocidade, aceleração, força, resistência, capacidades aeróbica e anaeróbica, habilidade motora, talento esportivo, coordenação motora, condicionamento físico, etc. Esta é uma nomenclatura por demais conhecida na Educação Física, e qualquer estudante da área já a conhece. Difícil é, no entanto, estabelecer certas distinções e conhecimentos mais aprofundados para determinados conceitos, como coordenação e flexibilidade, capacidade física e condicionamento físico, etc.

Roth (1985) desconfia que a maior confusão na literatura esportiva, em especial, a partir das abordagens empírico-analíticas, reside no conceito de coordenação motora, ou na capacidade de aprendizagem e de graus de rendimento alcançado pelo aperfeiçoamento da coordenação motora. O autor também não esclarece melhor as implicações teórico-práticas desse caos conceitual, portanto seria bastante pertinente a realização de uma análise em nossa literatura brasileira sobre este mesmo tema.

Em geral, pode-se dizer, então, que a abordagem empírico-analítica do movimento ou do ato motor, ocupa-se da análise da qualidade do movimento para elevar o nível de rendimento e oferece elementos para melhorar a aprendizagem de padrões motores preestabelecidos.

Desta forma, seu interesse para o conhecimento do movimento humano centra-se, em primeiro lugar, na capacidade motora para as atividades esportivas e envolve desde as destrezas amplas e específicas para o esporte, passando pela busca e fomento do talento esportivo, até o desenvolvimento das capacidades motoras gerais para o esporte em qualquer nível.

O segundo grande interesse dessa área, é com as medidas e avaliações das predisposições ao rendimento esportivo. Aí já ocorre uma preocupação com campos cada vez mais específicos e reduzidos por modalidade esportiva ou, até mesmo, com diferenciações dentro das próprias modalidades, especialmente com as modalidades de grande abrangência e variações nas ações motoras envolvidas, como é o caso do atletismo.

Um terceiro e último campo de importância dessa abordagem, atualmente, cada vez mais hegemônico, são as academias de condicionamento físico, fitness centros, musculação, personal-training, entre outros.

Sobre todo este imenso campo de interesse empírico-analítico, poder-se-iam fazer inúmeras considerações, mas creio que é justamente nessa área que, na literatura brasileira de Educação Física e Esportes, também, se encontra um conteúdo bem abrangente.

A teoria do “Se-Movimentar”, ou por uma abordagem filosófica do Movimento Humano

Embora os estudos para uma “Teoria do Se-Movimentar” tenham iniciado há mais de 20 anos, percebo atualmente que ainda há muito o que pesquisar. Assim, recapitulando um pouco os primeiros teóricos desta teoria é possível perceber que mesmo na Holanda e na Alemanha a pesquisa com esse tema não avançou muito.

Assim, como já acima anunciado os primeiros filósofos do Movimento Humano de fato foram os Holandeses. Iniciado por Buytendijk e Gordijn e seus seguidores entre os quais talvez o mais importante foi Jean Tamboer e o mais recente Peter Heij. E, na Alemanha, como já foi mencionado também, é especialmente o Prof. Dr. Andreas Heinrich Trebels que pesquisa a temática do Movimento Humano numa abordagem filosófica. Foi ele o responsável por me introduzir e orientar nos estudos dessa área do conhecimento.

Os estudos, portando, na busca de uma fundamentação filosófica e pedagógica para a Educação Física já começam nos anos 30 na Holanda. Dois autores se destacavam Rijsdorp e Gordijn, segundo Peter Heij (2009).

Já na década de 50, segundo Heij, ainda, Rijsdorp em sua obra denominada *Gymnologie* formula uma importante posição sobre o Se-movimentar Humano.

“Considero fundamental caracterizar o Ser Humano como um “Homo se movens”, um ser que se movimenta. Por isso a Educação Física não pode partir de exercícios físicos sob comando, mas do Se-Movimentar humano, também não pode almejar apenas rendimentos físicos mas a autonomia criativa e auto-regulativa do ser humano, essa deve ser a base educacional da Educação Física”.

Na visão de Peter Heij (2009), Buytendijk, Gordijn e Tamboer foram os primeiros a introduzir nos estudos do movimento humano, a idéia da relacionalidade. O primeiro foi que deu a idéia na Holanda de movimento como uma forma de conduta. Nisso ele também descreve certa idéia de conduta. Esse conceito inclui sempre um “quem” (sujeito) que apresenta uma conduta e um Mundo sobre o qual essa conduta se relaciona. E esse relacionamento de um sujeito com o mundo Buytendijk (segundo Heij, 2009) descreve com o conceito de Função.

Uma função ele define então “como um todo indivisível de mudanças que estão significativamente relacionadas a algo que se encontra fora dessas mudanças/transformações” . ex. correr até o ponto de ônibus ou ir de bicicleta á escola, onde o correr e o andar de bicicleta são vistas como Funções. E por fim o relacionamento significativo de pessoas com outras (pessoas) ou outro (mundo) Buytendijk, entende como “*diálogo*” .

Foi com base nessas teorias de Beytendijk e Gordijn que Tamboer (1986), segundo Peter Heij (2009) elaborou sua tipologia de imagens de corpo e também o inicio de uma teoria do agir pelo movimento.

“Que o Ser Humano é um ser corporal quer dizer, principalmente, que ele está relacionado ao mundo (de múltiplas formas), isto também quer dizer que ele, dessa forma, mantém relações significativas”, diz Tamboer segundo P. Heij, (2009)

Ou seja, esse relacionamento intencional de Homem e Mundo, agora os autores holandeses preferem chamar de: ação ou agir. Estamos sempre relacionados a algo, ao mundo, a pessoas, conosco mesmo etc. Por isso somos seres relacionais. Embora todo esse relacionamento não possa ser entendido como algo neutro. Por isso as relações que se estabelecem são sempre relações de significação. Portanto todo agir humano pode neste sentido ser entendido como a realização de relações significativas.

Resumindo neste sentido então, pode se dizer que um “Se-Movimentar” como um “compreender-o-mundo-pelo-agir”, é muito mais do que simples movimentos corporais feitos de modo repetitivo e imitativo, como no caso do ensino de destrezas motoras. Mas deve sempre levar em consideração, em primeiro lugar os sujeitos que se-movimentam, o contexto e as especificidades da cultura de movimento em questão e os Sentidos e Significados resultantes destas ações de movimento.

Relacionando isso tudo com o que já foi elaborado em outros momentos para o que chamei de Teoria do Se-Movimentar Humano posso então e, por último, derivar algumas conclusões com vistas a uma didática da Educação Física, ou da Motricidade Humana para a escola como prefere esse Evento.

1. A centralidade do ensino de Educação Física não pode estar nos movimentos padronizados, notadamente esportivos e sim no Se-Movimentar de alunos(as), que deve então tratar de fomentar o desenvolvimento destes (as) na oferta de possibilidades de movimentos que podem ser realizados de forma individual e coletiva com vivências de êxito e não de frustração e fracasso;

2. Nesse sentido o ensino deve respeitar em primeiro lugar a cultura de movimento a nível local, regional e nacional;

3. Na didática para o ensino do movimento humano motivado por Peter Heij (2009) é dada muita ênfase a *Unicidade* dos indivíduos participantes que remete ao mesmo tempo a um indissociável vínculo com o *Comunitário*. Unicidade e Comunitário são para Gordijn segundo Peter Heij (2009), dois lados de uma mesma moeda.

4. Outra ênfase, se refere a uma configuração para as ações de movimento de alunos(as) de acordo com as condições de desenvolvimento pessoal e situacional de cada um assim como nas tarefas coletivas. Isso significa que não são as destrezas prontas e definidas –

como normalmente ocorre no ensino dos esportes - que recebem o privilégio do ensino de Educação Física na concepção da Teoria do Se-Movimentar Humano como aqui se procurou apresentar.

Por fim, o “Se-Movimentar” como aqui apresentado, numa perspectiva filosófica, pode ser entendido como um modo fundamental para que Seres Humanos em seu “Existir aí” (Dasein), se relacionam e se comunicam com coisas e pessoas do mundo. Deve ser entendido então, como uma “inerente necessidade humana” precisando, portanto das condições de possibilidade de sua expressão e manifestação no mundo.

Esta deveria ser a função pedagógica principal no ensino da Educação Física. Talvez ampliando e aprofundando ainda mais uma “Teoria do Se-Movimentar Humano” na perspectiva que aqui apresento, seja possível uma aproximação, pelo menos, para uma prática que se oriente nesta possibilidade humana.

Bibliografia

BUYTENDIJK, F.J.J. **Algemeine theorie de menschlichen Haltung und Bewegung**. Berlin, 1956.

HEIJ, Peter. **Begründungen eine verantwortungs bewegunsunterricht**. Budel, Damon, 2009 (Livre tradução do Holandês por Andreas H. Trebels).

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí, Unijuí, 2012. (5a. Ed.).

MEINEL, K.; SCHNABEL, B. **Bewegungslehre**. Berlim, 1974

TREBELS, A.H. Concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se-movimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, A.H. **Educação Física crítico-emancipatória – Com uma perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte**. Ijuí, Unijuí, 2006. (1ª. Ed.).

WILLIMCZIK, K.; ROTH, K. **Bewegungslehre: Grundlage, Methoden, Analysen**. Reinbeck bei Hamburg, rororo, 1985.

MINICURSO
Joga Corpo, Ginga História

Prof. Ms. Fabiano Maranhão

Uma viagem na ginga do corpo das diferentes representações e movimentos afro-brasileiros, perpassando pela corporeidade negra enquanto movimento identitário. Reconhecer as danças, os jogos, as brincadeiras como manifestações que representam a cultura, a história, a memória e as tradições de um determinado grupo. Este mini curso tem como objetivo reconhecer e ampliar possibilidades de trabalhos culturais no caminho da diversidade étnico-racial.

ENSINAR E APRENDER BRINCANDO: AS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

VICTOR LAGE – Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP)
Laboratório de Atividade Física e Saúde (LAFIS-FAMERP)
Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH)

RESUMO: Atividades relacionadas à prática das lutas nos diferentes contextos, com vivências e discussão dos 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-Chave: Lutas; Educação; Motricidade Humana.

A proposta deste minicurso é um fruto dos trabalhos desenvolvidos junto ao Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF-UFSCar), o qual permitiu o contato com diferentes abordagens perspectivas para as lutas junto a motricidade humana.

Neste contexto da motricidade, discutiremos quais elementos suleiam nossas perspectivas e as diferentes formas de atuação para as lutas.

Segundo Elenor Kunz (2004), o movimento humano, ainda hoje, tem sido interpretado a partir das ciências naturais, ou seja, tem sido compreendido como um fenômeno físico que pode ser reconhecido e esclarecido de forma simples e objetiva, independente, inclusive, do próprio ser humano que o realiza, apresentando-se muitas vezes como um estudo do deslocamento do corpo ou de partes deste em tempo e espaço determinado, a capacidade do rendimento físico, a aprendizagem e a performance motora: quantificando, comparando, padronizando e universalizando estes movimentos, muitas vezes dentro de campos restritos de disciplinas como: fisiologia, cinesiologia, biomecânica.

Tais análises privilegiam apenas a forma e a função do corpo humano, ao invés do ser humano e sua motricidade, ou seja, suas experiências culturalmente contextualizadas, a complexidade que engloba o ser que se movimenta intencionalmente, pois a motricidade supõe uma visão encarnada do ser humano e, segundo Manuel Sérgio (1994, p.33) é “difícil de ser apreendida, a partir da perspectiva da ciência clássica, porque requer modificações significativas de muitos conceitos e ideais clássicos”.

Em meados da década de 1980, surge uma proposta crítica sobre este conceito de ser humano e movimento, e ficou conhecida como Ciência da Motricidade Humana, proposta pelo filósofo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha¹, que teve grande repercussão, tanto em Portugal, originando a mudança do nome da Faculdade de Educação

¹ O filósofo assina seus livros como Manuel Sérgio, sendo, portanto, assim mais conhecido e referenciado.

Física e Desporto da Universidade Técnica de Lisboa para Faculdade de Motricidade Humana, como no Brasil, onde Manuel Sérgio atuou como professor convidado da UNICAMP, bem como realizando inúmeras palestras e conferências em eventos da área, culminando, entre outras coisas, com a criação de cursos de pós-graduação e sociedades científicas sob o título Motricidade Humana.

Os trabalhos deste filósofo iniciam sua discussão debatendo o paradigma cartesiano de ser humano fragmentado em corpo e mente, legado de uma visão mecanicista, na qual 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 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).

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-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-af" (p.28).

Ou seja, da Educação Física para a Motricidade Humana 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).

Este mesmo Ser Humano que percebe e dirige a sua intencionalidade ao Outro e ao Mundo, na perspectiva da Motricidade não é entendido como um projeto cumprido, acabado, uma existência determinada, dotada de um sentido polarizado por *fora*, para o *não-eu*, mas sim como uma consciência, por uma disponibilidade, para a busca de um sinal e uma significação que excedem a Natureza; tem a essência de um ser aberto na busca da “*transcendência*” (SÉRGIO, 1994, p. 24), da possibilidade do *ser-mais, do experimentar mais, conhecer mais* sobre Si, sobre o Outro e o Mundo por uma indivisibilidade entre o ser-mundo.

Em suma, conforme proposição de Sérgio (1999), entendemos Motricidade Humana como o “movimento intencional da transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda” (p.17) em que 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” (p.17-18).

Kunz (2004) também contribui em nossas reflexões sobre as lutas no contexto da motricidade, com sua proposta crítico-emancipadora, baseada na fenomenologia existencial e na pedagogia dialógica, que entende movimento humano como “experiências significativas e individuais, onde pelo seu *Se-movimentar* o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o Mundo material e social, bem como consigo mesmo” (p.165).

Segundo Kunz (2004):

a Pessoa do “se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo (KUNZ, 2004, p.174)

A partir daí, educador/a e educando/a vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece em suas relações com ele, não mais

como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo, no mundo.

De certo, ao tentarmos objetivar nossas ações como educadores/as nas escolas, bairros e comunidades, deparamo-nos com diversas dificuldades: especialmente as nossas como pessoas em construção e as impostas pelo sistema de dominação, que nos condicionam.

Condiciona-nos, mas como seres históricos, inconclusos e incompletos, de *vir-a-ser*, não nos limita, sendo sempre possível a transformação nossa, da escola e mesmo do mundo.

Cientes, portanto, de ideologias dominantes que permeiam o saber da Educação Física, em particular a quase hegemonia da visão dicotômica do ser e do conteúdo esportivo nas aulas em ambientes escolares e não escolares.

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.

Em acordo, 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.

Além da excessiva ênfase da educação física escolar em modalidades esportivas, as próprias lutas, segundo Felipe Marta (2004), têm sofrido com o fenômeno da esportivização² no Brasil, desencadeado especialmente pelo processo de massificação do esporte pela mídia, sobretudo via cinema e televisão.

² “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).

Ainda Marta (2004), ao dissertar sobre a o Taekwondo, luta de origem coreana, relata que, apesar de na atualidade muitas pessoas aderirem à prática de uma luta pelo interesse na cultura, outros interesses vinculam-se a tal iniciativa, entre eles a prática pela prática, 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.

Por conseguinte, em nossa proposta com lutas no contexto da motricidade 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; o perigo da esportivização.

Na perspectiva que ora propomos é fundamental dialogar sobre o conhecimento dos/as educandos/as acerca das lutas, partindo do seu mundo-vida, respeitando sua cultura e seus “*saberes de experiência feitos*” (FREIRE, 1996), procurando envolver a todos da comunidade.

Conhecer o bairro e sua realidade política, social, econômica e cultural é fundamental nesta proposta de trabalho, para estabelecermos empatias com a comunidade e possibilitar-nos contato com o cotidiano dos seus moradores, observando seus costumes e hábitos, brincadeiras, jogos, e lutas, a partir do qual se torna possível elaborar e desenvolver um conjunto de atividades num formato historicamente distinto daqueles utilizados no ensino e aprendizagem das lutas³.

Sensei Kazuo Nagamine (2004), em uma palestra sobre as lutas e suas relações com a saúde e educação, discutiu a etimologia da palavra “Budô”⁴, muito utilizada para designar o conjunto de lutas de origem nipônica e o sentido atribuído a elas.

Na sua investigação, Sensei Nagamine, ao desmembrar o *kanji*⁵ desta palavra,

Budô = 武道, no qual: *Bu* = 武, que é constituído pelos *kanji* 止 = “parar, prevenir”; 斗 = “arma”; e 道 = Do/Tao, que pode ser interpretado como “caminho”, demonstrou-nos

³ O histórico das lutas nos apresenta uma grande aproximação com as características de ensino de ambientes militares, havendo fragmentação do corpo (físico e mente), sistematização dos exercícios em prol da disciplina e sobrevivência, práticas de punição àqueles que falham ou não se submetem aos superiores. Tais características se dão, particularmente, devido a serem voltadas as lutas à guerra, em muitas das culturas nas quais se originaram.

⁴ *Budô* é entendido como “essência/espírito” das lutas 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 *Kanji* são ideogramas utilizados em algumas escritas iconográficas orientais, dentre elas o idioma japonês.

que a etimologia nos possibilita apreender tais lutas como um caminho para “prevenir a luta”, entendimento que permite uma percepção mais profunda das lutas originadas no oriente, num sentido que transcende a compreensão formal da técnica para o combate “contra o outro”, para a ética e autopercepção pessoal, numa atitude de enfrentamento da vida e seus desafios em busca da paz no/do ser humano.

A transformação desse sentido se percebe na própria modificação dos *kanji* que compunham o nome de algumas lutas japonesas, por exemplo, o “Karatê Jutsu” passa para “Karatê-Do”, o “KenJutsu” passa para “KenDo”, dentre outras, substituindo o kanji 術 = Jutsu (técnica, habilidade) pelo kanji Do/Tao.

Na presente proposta, as vivências em lutas no contexto da Motricidade Humana são 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.

Esta solicitude nos remete a Martin Heidegger (1981), que discute as relações do *ser-com-os-outros*, afirmando a importância de relacionar-se com alguém de maneira envolvente e significativa, que:

imbrica as características básicas do ter consideração para com o outro e de ter paciência com o outro. Ter consideração e paciência com os outros não são princípios morais, mas encarnam a maneira como se vive com os outros, através de experiências e expectativas. Há duas maneiras extremas de solicitude ou de cuidar do outro, onde existem, obviamente, também inúmeras variações. Uma delas é o (...) “por o outro no colo”, “mimá-lo”, fazer tudo pelo outro, dominá-lo, manipulá-lo ainda que de forma sutil. A outra maneira de cuidado para com o outro é o (...) possibilitar ao outro assumir seus próprios caminhos, crescer, amadurecer,

encontrar-se consigo mesmo. Todas as maneiras de indiferença, apatia, falta, competição – sintomas aliás, muito atualizados em nossa vida de grandes cidades – são maneiras deficientes da primordial característica fundamental – *solicitude* (p.19-20).

Desta maneira, o *ser-com-os-outros* cotidiano mantém-se entre dois extremos de *solicitude* – aquele que salta sobre o outro e o domina, e aquele que salta diante do outro e o liberta (HEIDEGGER, 1981).

Partindo desse entendimento, torna-se importante para o/a educador/a sentir/perceber esta *solicitude* na esfera educacional na qual está inserido *com-o-outro* (educando/a) e atuar de forma a não “saltar sobre o outro”, mas sim “diante do outro”, respeitando suas experiências e compreendendo-o como ser em construção dialética com o mundo, portanto, *sendo-com-os-outros-ao-mundo*.

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 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/na 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.

Neste olhar, educar torna-se diferente do instruir e do treinar, muito utilizados nas práticas das lutas quando esportivizadas, os quais trazem consigo relevância ao “resultado” e não ao “processo”.

Consideramos que o contato e conhecimento de diferentes lutas e culturas nos permitirem também (re)conhecer melhor a nossa própria, possibilitando-nos o aprendizado do significado de usos, costumes, tradições, desenvolvendo respeito e valorização ao invés de preconceito e discriminação, incluindo nisto, as abordagens pedagógicas para construção do saber envolvido nas lutas.

REFERÊNCIAS

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

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.

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

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

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

KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí: 2004.

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.

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.

MARCELLINO, Nelson C. **Lúdico, educação e educação física**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 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.

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**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NAGAMINE, Kazuo. Budo: suporte do homem pleno, a educação e saúde como elementos da atualização do primitivo na modernidade. In: **Curso de Formação de Professores em Karatê-Do**. Bauru: UNESP - Departamento de Educação Física, 2004. Palestra.

LAGE, Victor. **Karatê-do**: a sabedoria de um modo de viver. Relatório (Iniciação Científica – PIBIC/CNPq) – UFSCar/SP, 2005.

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, 1994.

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

_____. **Um corte epistemológico** – da educação física à motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

Danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas: dialogando com a diversidade

Cláudia Foganholi, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar)

Resumo

As danças brasileiras são manifestações da cultura popular como o Samba de Coco e a Ciranda que, em diferentes regiões do país, apresentam matrizes indígenas, africanas e europeias. Com base na vivência dessas danças e no convívio com crianças com e sem deficiências, esse encontro tem como objetivo propor um diálogo sobre os processos educativos desencadeados por tais práticas que nos auxiliem a pensar práticas educativas engajadas na luta pela transformação de realidades opressivas, injustas ou discriminatórias, em busca de relações de equidade e respeito. A cosmovisão africana presente em tais danças possibilita o reconhecimento das identidades brasileiras e a reflexão sobre maneiras de nos educarmos para as relações, pautadas na afirmação das diferenças e valorização da diversidade.

Palavras-chave: Danças Brasileiras; Pessoas com deficiências; Africanidades

Entre os anos de 2002 e 2010, o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2012), órgão federal brasileiro de proteção ao patrimônio, criado ao final dos anos de 1930, considerou diversas expressões e manifestações da cultura popular como patrimônios históricos imateriais do país, que passaram a ser foco de políticas públicas de preservação cultural. Entre essas expressões, algumas danças consideradas pelo Instituto como de matrizes africanas são o Samba de Roda, o Jongo do Sudeste, o Tambor de Crioula e as Rodas de Capoeira.

Ao considerar o Maracatu, o Samba de Coco e a Ciranda como algumas das manifestações da cultura popular brasileira de matrizes africanas, Sabino e Lody (2011) apontam para a importância dessas danças enquanto manifestações de arte, memória, criação e principalmente como foco de identidade brasileira.

Podemos identificar a presença das danças brasileiras, em uma variedade de manifestações rítmicas e expressivas criadas e desenvolvidas em diferentes regiões do país, retratando a história de cada comunidade. Assim, além da influência de elementos africanos e indígenas expressam também, as influências dos colonizadores europeus nos versos, instrumentos musicais e crenças que, incorporadas na cultura popular, demarcam, sobretudo algumas das formas de resistência das culturas de matrizes africanas e indígenas contra a dominação dos invasores portugueses e holandeses, por exemplo.

De acordo com Sabino e Lody (2011, p.32) “A dança de matriz africana é mais do que apenas uma manifestação recreativa de um grupo cultural. Os fatos relacionados às

ações, aos gestos e aos hábitos devem ser entendidos no contexto em que ocorreram”. As danças, inseridas em determinado contexto histórico e social, revelam as lutas e as estratégias dos povos africanos para a manutenção de suas identidades étnicas. Nas danças de matrizes africanas podemos também encontrar as expressões de resistência desses povos para a própria sobrevivência na sociedade desde o período colonial até os dias atuais, na manutenção de suas tradições e na resignificação delas a partir do diálogo com outras matrizes culturais.

Dessa forma, por danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas, serão compreendidas no diálogo proposto, as danças provenientes da cultura popular que manifestam em seus sons e movimentos as histórias e os modos de ser, de viver e de ver o mundo de seus grupos de origem, preservando as tradições de seus antepassados. No entanto, é importante ressaltar que a concepção de danças brasileira aqui sugerida, deve considerar as resignificações atribuídas por cada geração de acordo com o contexto histórico e social que estão inseridas. Nesse sentido, Conrado (2004) afirma que “como manifestação popular ela não é estanque no tempo, ela é sim uma expressão da contemporaneidade, que permanece em constante atualização conforme seus autores e padrões sociais”.

Em uma perspectiva da história que considere o processo de exploração e apropriação dos bens das colônias, assim como as relações de dependência que se perpetuam pela centralização do domínio e acúmulo de riquezas pelos países europeus e mais contemporaneamente pelos Estados Unidos, podemos observar que a colonização não se dá apenas em um nível econômico. O que se estabelece entre colonizadores e colonizados são relações entre as pessoas e dessa forma, o processo é também cultural, político e filosófico.

A esse respeito Freire e Macedo (1990) ao considerar a cultura, em um sentido amplo, como o conhecimento do mundo e suas expressões por meio da música e da dança, por exemplo, referem sobre a necessidade de o dominante inculcar sobre o dominado uma atitude negativa em relação a sua própria cultura, estimulando-o a rejeitá-la e compreendê-la como feia e inferior. Para esses autores essa dominação cultural faz parte do processo de exploração e ultraje que devem ser submetidos quando lhes são negados os direitos de existir e expressar-se.

No Brasil, podemos frequentemente observar a atribuição de elevados valores a uma cultura externa, simultaneamente ao comportamento de desvalorização, e até ridicularização de uma cultura local. No ambiente escolar, por exemplo, é comum a prática de jogos, danças, esportes, entre outras atividades de origens europeia ou estadunidense, em detrimento de práticas de origens nacionais, ou o próprio desconhecimento destas últimas. “O desconhecimento e a desvalorização da cultura popular é a negação de sua própria história e

tradições” (DUSSEL, s/d, p. 265), e ainda cultiva a alienação daqueles que constituem uma elite minoritária, que tem acesso às instituições educacionais e provavelmente, irá reproduzir os mesmos mecanismos de alienação e dominação em relação ao povo.

Segundo Silva (2010, p.747):

Professores e professoras são formados para dar acesso, nas escolas, ao que se considera cultura erudita. A aquisição desses conhecimentos para alunos oriundos de grupos empobrecidos, negros, indígenas, entre outros, é muitas vezes um fardo, pois têm de enfrentar desprezo, injustiças e para terem êxito precisam se submeter, enfrentar desqualificações, aderir ideias e propósitos nocivos a si próprios, ao grupo social, étnico-racial a que pertencem.

Propondo a valorização da cultura popular como fonte de vida e cultura do povo, e de estruturação de uma libertação cultural, Dussel (s/d,p. 277) afirma que a cultura popular “(...) longe de ser uma cultura menor, é o centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido contra o opressor”.

Assim, é frequentemente difundida e naturalizada no ambiente escolar a escassez de conteúdos que favoreçam o reconhecimento da diversidade que constitui a nossa sociedade. Em consequência disso, tornam-se escassas também as oportunidades de abordagem das relações étnico-raciais, por exemplo, e das possibilidades de fortalecer o combate e eliminação das perversas ideologias racistas e as práticas de discriminação reproduzidas pela escola, tão veladas nesse espaço quanto em diversos outros setores da sociedade.

A esse respeito Ribeiro (2002, p.150) afirma que “Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm o direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito” e questiona: “Que silêncio tão lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social do nosso povo, de nós mesmos?”.

Atualmente, o sistema de ensino brasileiro vive um momento de implementação da lei federal n. 10.639 de 2003 (BRASIL, 2004), que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, posteriormente complementada pela lei nº. 11.465 de 2008 (BRASIL, 2008), que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em todas as escolas do país.

O momento requer que educadoras e educadores se preparem não apenas para a abordagem das africanidades no ambiente escolar, mas antes que compreendam as possíveis contradições entre as maneiras de ver o mundo e as relações humanas próprias dos povos descendentes de africanos e as estabelecidas no projeto de sociedade em que se insere a

escola. Silva (2009) denomina de Africanidades Brasileiras as expressões de culturas de raízes africanas que estão diretamente vinculadas às visões de mundo próprias do continente africano e, portanto, se constituem nos processos que geraram as manifestações da cultura popular, não apenas no uso de gestos ou instrumentos presentes nas danças, mas também nos valores presentes na produção de tais práticas no Brasil.

Para Silva (2009, p.26):

[...] estudar Africanidades Brasileiras significa estudar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio dos descendentes de africanos que, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências, e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as daqueles.

Além de se apresentar como um meio de reconhecimento da identidade brasileira e da cultura popular, as danças brasileiras podem sugerir um ambiente de favorecimento de uma leitura crítica da realidade e de valorização das diferenças integrada à uma perspectiva da diversidade humana, onde ser diferente é sobretudo um direito de ser do humano, pois como afirma Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

No entanto, essa possibilidade só se realiza enquanto contextualizada, ou seja, a presença das danças brasileiras na escola por si não garante a problematização da realidade em que se inserem e não é capaz de trazer à tona as ricas influências das matrizes culturais que a constituem. É necessário, para que isso ocorra, que educadoras e educadores se comprometam com a mudança de posturas e crenças, tão presentes no sistema escolar, que hierarquizam e desqualificam a cultura popular, sobretudo as de matrizes africanas e indígenas.

Além disso, as danças brasileiras devem ser abordadas a partir dos conhecimentos e saberes que podem contribuir para a construção dos processos educativos, tais como as expressões da corporeidade, musicalidade, ancestralidade e oralidade presentes nas culturas de matrizes africanas e indígenas que muitas vezes refutam as estruturas impostas pelo sistema escolar, contrapondo-se aos já instituídos padrões de ocultação da diversidade étnico-racial.

De acordo com Silva (2003, p.28) entre os princípios propostos por uma pedagogia anti-racista que pode ser conduzida pela abordagem das Africanidades Brasileiras na escola, está o estudo das diferentes matrizes culturais que constituem a cultura brasileira

“[...] que nos encontros e desencontros de umas com as outras se refizeram e hoje não são mais gegê, nagô, bantu, portuguesa, japonesa, italiana, alemã, mas brasileira de origem africana, européia, asiática”.

Em concordância com Porto e Moreira (2006, p.30), a dança “é aceita como linguagem pelo fato de, intrínseca e extrinsecamente, transmitir ideias e valores individuais e coletivos por meio da interação e intersecção entre todos os seus elementos”. No contexto de reconhecimento da identidade brasileira e da cultura popular, as danças brasileiras podem ser compreendidas ainda, como uma forma de expressão, um espaço de criatividade e diálogo, que repletas de histórias, propõem a dança de corpos que falam das injustiças sociais geradas pelo preconceito, a dança comprometida com a transformação de uma sociedade que ainda não respeita o convívio com as diferenças.

A abordagem das danças: tocando e dançando nossas origens

Na perspectiva africana da totalidade do corpo, a dança está para o corpo e não para uma área de conhecimento específica, e sendo assim não deve ser prerrogativa de uma determinada classe profissional. No entanto, é fundamental que na abordagem das danças brasileiras exista o compromisso com o contexto histórico e social em que estas se constituem. Há que se considerar que o contato com tais práticas e sua posterior divulgação no ambiente escolar deve ser permeado pelo respeito às suas raízes, às comunidades portadoras das tradições e seus valores. Por conseguinte, não podem ser consideradas pela simples transmissão do conhecimento, correndo o risco de serem deturpadas pelos sistemas hierarquizantes e racistas presentes na sociedade que frequentemente rebaixam tais práticas, reproduzindo a ação da dominação cultural do colonizador, ainda tão presente nos currículos das escolas brasileiras.

Mestras e mestres das culturas populares, especialmente nas manifestações de matrizes africanas e indígenas, apresentam singulares formas de desenvolvimento de processos educativos, ou seja, as pessoas educam e se educam nas mais diversas situações, ocupando-se mais em viver/incorporar sua prática e menos em elaboração de estratégias e métodos de ensino. Nessas situações os conhecimentos e saberes são transmitidos com base na oralidade, na valorização constante da circularidade, musicalidade e corporeidade.

No ambiente escolar, as estratégias e métodos elaborados, ainda que possuam grande valor para a prática pedagógica, parecem estar muito mais atrelados à estrutura estabelecida pelo sistema educacional e aos percalços disponibilizados pelo mesmo, do que às

significações atribuídas pelas pessoas à cada experiência e ao seu cotidiano. Exemplo disso é o precoce adestramento dos gestos e movimentos das crianças que cada vez mais cedo são inseridas no processo de escolarização que, de uma hora para outra, lhes propõe novos padrões de movimento, gestos e ações para cada situação, adequados para que se comportem como a escola determina.

Propagadas pelo sistema escolar brasileiro, tais situações de coerção e adestramento do movimento são fielmente reproduzidas por toda a sociedade, por gerações e gerações no ambiente escolar, familiar, profissional, etc. A dificuldade de se libertar desses modelos é também fruto de uma educação que não problematiza a realidade e se pauta na reprodução de conteúdos.

Um exemplo de prática educativa, desprendida dos padrões de escolarização, pode ser observado quando a presença de pessoas de diferentes faixas etárias, etnias, condições de deficiências, ou em quaisquer outras maneiras de ser e estar no mundo, não são empecilhos para a fruição das manifestações da cultura popular entre as comunidades portadoras de tradição, nem para que elas aprendam ou ensinem tais práticas. Nesses grupos não há a classificação das pessoas, nem sua separação para a participação nas danças, por exemplo. Tal observação pode ser feita há anos nas Rodas de Samba, nos grupos de Capoeira, nas comunidades que praticam o Samba de Coco e os Maracatus, pelo Brasil afora, onde uma característica comum entre as danças é a possibilidade de participação das pessoas independente de faixas etárias ou particularidades corporais.

Daí, podemos nos interrogar como as pessoas, nesses grupos, em suas heterogeneidades, conseguem aprender, ensinar, participar, compartilhar e fruir as mais diversas práticas sociais? Para encontrar tal resposta, frequentemente procurada pela escola para atender as pessoas, cuja diversidade costuma ser injustamente acusada de dificultar as relações interpessoais e o andamento das práticas pedagógicas na escola, é possível que a questão possa ser pensada a partir dos aportes de africanidades presentes nos processos educativos desses grupos.

Essa oficina tem como objetivo oferecer a vivência de algumas danças brasileiras como o Samba de Coco, o Cacuriá e a Ciranda e propor um diálogo sobre os processos educativos desencadeados por tais práticas que nos auxiliem a pensar práticas educativas engajadas na luta pela transformação de realidades opressivas, injustas ou discriminatórias, em busca de relações de equidade e respeito.

A presente proposta está fundamentada na intervenção realizada desde o ano de 2010 nos encontros que propõem a vivência das danças brasileiras, com um grupo de crianças

e adolescentes com e sem deficiências, em uma escola pública na cidade de São Carlos¹. Esses encontros, chamados a princípio de Projeto de Danças Brasileiras, buscam proporcionar o contato de pessoas com e sem deficiências, com as manifestações de danças como o Samba de Coco, o Cacuriá e a Ciranda.

Além do conhecimento das músicas e danças e da valorização da cultura popular, os encontros objetivam favorecer a convivência e o diálogo sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo. Dessa forma, a convivência entre pessoas com e sem deficiências nos encontros de danças brasileiras é compreendida como uma prática social uma vez que, de acordo Oliveira e col. (2009, p.4) as práticas sociais tem “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”.

A vivência das danças brasileiras oferece uma concepção estética diferente das danças atreladas aos referenciais europeus difundidos em nossa sociedade tanto pelo meio escolar quanto midiático. A experiência proporcionada pelas danças brasileiras de poder dançar, sem as exigências técnicas e padronizadas de práticas como o balé ou a dança contemporânea, mas a partir de uma livre expressão, com a história pessoal impressa no corpo e nos movimentos, é que impulsionaram a idealização desses encontros em que as danças brasileiras fossem orientadas prioritariamente, mas não exclusivamente, para crianças e adolescentes com deficiências físicas, visuais, auditivas e mentais.

A realização do Projeto de Danças Brasileiras justificou-se principalmente pela carência de atividades que ofereçam a oportunidade de participação de pessoas com deficiências físicas, visuais e mentais no município de São Carlos em práticas culturais como a dança e pelo potencial apresentado pela prática para a abordagem da afirmação das identidades. A prática da dança como uma possibilidade de comunicação do ser humano com o mundo, pode favorecer o desenvolvimento de todas as pessoas e neste caso, as pessoas com diferentes tipos de deficiências muitas vezes são privadas de experiências semelhantes, seja por carência financeira ou por carência de atendimentos que considerem a presença dessas pessoas, ainda que não precisem de adaptações ou atendimentos especializados para realizar as atividades.

As práticas sociais e os processos educativos estão diretamente relacionados a

¹Esses encontros constituem o campo de investigação de uma pesquisa de doutorado iniciada em 2011, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos que tem como objetivo compreender como as pessoas envolvidas na atividade educam e se educam para a relação com as diferentes formas de ser e estar no mundo, explícitas principalmente nas condições de deficiências físicas, visuais, mentais e auditivas, buscando desvelar como tal compreensão pode contribuir para a práxis pedagógica.

concepções de um sistema social, de ideologias dominantes e de referenciais que podem fortalecer as relações estabelecidas entre opressores e oprimidos. Nos diversos setores sociais, incluindo os sistemas educacionais, as relações entre pessoas com ou sem deficiência, devem ser consideradas também em suas possibilidades de alienação, desumanização, assim como o contrário em suas possibilidades de transformação ou superação de uma realidade opressora.

Os encontros realizados na escola são pautados na afirmação das diferenças e na valorização da diversidade, propondo uma aproximação entre as práticas de danças brasileiras presentes na cultura popular e as possibilidades de se relacionar com as diversas condições de deficiências que podemos encontrar entre nossos pares na sociedade.

Os processos educativos decorrentes da prática social da convivência no Projeto Danças Brasileiras tem se mostrado os principais orientadores da práxis pedagógica, ou seja, a partir do que aprendemos e ensinamos, vamos refletindo e estruturando nossas práticas educativas. Esta construção, no entanto, só é possível pelo compromisso assumido com o estabelecimento do diálogo sobre os interesses, anseios e saberes das crianças e adolescentes, assim como, sobre suas construções acerca das particularidades de cada pessoa do grupo, principalmente em relação às condições de deficiências, físicas, visuais ou mentais de algumas e alguns participantes, que lhes são lembradas no contexto das relações sociais como o que as torna diferentes.

O compromisso com o diálogo é, sobretudo o compromisso com a busca e a possibilidade de mudança de uma realidade, no constante empenho em ser mais, em se humanizar. De acordo com Freire (1987, p.11) “A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum”. Dessa forma, a práxis pedagógica a que me refiro é fruto da compreensão proposta por Freire (1987) de que esta é a reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo, portanto humanizadora, libertadora.

O pensamento freireano sobre uma educação libertadora sugere o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de seus direitos e de suas histórias, portanto, participantes da construção e transformação da realidade em que se inserem. Assim, a visão de mundo, as compreensões sobre a realidade, as ações e expressões de cada pessoa devem ser ouvidas e consideradas em uma perspectiva dialógica.

Nessa perspectiva, os encontros tem demonstrado que a construção coletiva de atividades, realizada a partir do diálogo entre educadoras(es) e educandas(os) a respeito das possibilidades de realização de cada proposta, permite a participação de todas e todos,

considerando as particularidades de cada pessoa, sejam estas a redução de mobilidade presente nas crianças que utilizam órteses como andadores e cadeiras de rodas, a ausência da visão, a dificuldade de atenção ou de expressão rítmica de alguma ou algum colega.

Quando optamos pela realização de uma atividade, proposta por qualquer pessoa do grupo, levantamos o questionamento sobre o que poderia ser feito para que as pessoas com redução de mobilidade ou privação da visão possam realizar a atividade. Nesses momentos, a pessoa da qual se fala é consultada sobre o assunto, assim como convidamos todo o grupo para refletir sobre cada tipo de deficiência ou situação suscitada. Assim, as situações são dialogadas no grupo, que propõe soluções para a superação de dificuldades, apresentando-se como uma possibilidade de um olhar para as condições de deficiências com foco nas potencialidades das pessoas.

São as pessoas, com e sem deficiências, que nos dizem quais as melhores estratégias e condições necessárias em um ambiente para sua participação nas mais diversas atividades, desde a melhor forma para guiar uma pessoa cega até as formas de comunicar verbalmente ao grupo as nossas propostas de danças, brincadeiras e jogos.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 39).

Algumas reflexões: compondo e cantando nossos versos

Os encontros de danças brasileiras tem se mostrado como um importante espaço de convivência com a diversidade, onde as crianças e seus familiares apresentam atitudes e falas acerca do diálogo sobre as diferentes condições de ser e estar no mundo. Essa convivência e o olhar investigativo sobre a práxis educativa permitem afirmar que os encontros realizados vem possibilitando ao grupo a construção do diálogo sobre as relações com as deficiências, as relações étnico-raciais, as relações de gênero e principalmente sobre nossas possibilidades de aprender e ensinar uns aos outros, promovendo a valorização de diferentes saberes e conhecimentos.

Assim, diversos processos educativos decorrentes dos encontros apresentam a possibilidade de reflexão sobre como as pessoas envolvidas nessa prática social educam e se

educam para as relações com a diversidade. O contato com a cultura popular tem principalmente, possibilitado a abordagem de questões referentes aos valores que atribuímos às nossas práticas cotidianas e de nossos familiares, assim como compará-las aos valores que atribuímos às diversas manifestações culturais que estão à venda entre os meios midiáticos e tecnológicos em nossa sociedade, provocando ainda uma reflexão sobre a construção das identidades.

A sociedade brasileira passa por um momento de singular importância para os estudos sobre a África e as diásporas africanas, que “[...] não atendem apenas a uma demanda exclusiva do movimento social negro, mas de toda a sociedade, e tornam-se indispensáveis para o conhecimento do mundo no qual vivemos e dos mundos que nos precederam” (MOORE, 2008).

Sobretudo pela variedade de formação étnica da população, a sociedade brasileira tem buscado compreender as formas de ver o mundo dos povos africanos e seus descendentes no Brasil, a fim de promover a discussão das relações étnico-raciais, com base na afirmação das diferenças e na valorização da diversidade humana.

Entre as reflexões propostas pela vivência das danças brasileiras vale ressaltar as que se referem às possibilidades ou potencialidades que as danças brasileiras oferecem para a construção de espaços de diálogo e principalmente para as relações mais igualitárias com as pessoas com deficiências. Tais potencialidades são desenvolvidas a partir de características intrínsecas às matrizes africanas e indígenas, ou à cosmovisão africana presente nas manifestações da cultura popular (OLIVEIRA, 2006).

Entre as possibilidades, propostas pela vivência das danças, é possível destacar: a valorização das identidades e da diversidade; a aproximação com a realidade e o cotidiano da comunidade; o estímulo à criatividade na construção de versos e músicas que comportem suas falas, críticas e reflexões; a identificação e valorização da possibilidade de ensinar e aprender; a consideração das subjetividades no processo do encontro; a construção de um grupo e o desenvolvimento da noção de coletividade e solidariedade, onde para a manifestação ocorrer é imprescindível a participação de todas e todos.

No entanto, as características das danças que possibilitam a construção de um espaço dialógico não garantem a construção desse espaço. O espaço dialógico deve ser construído pelas pessoas que desejam e se engajam para realizar a transformação de uma realidade, pessoas que decidem e assumem a sua presença no mundo e dessa forma se dispõem e se dão conta de sua ação consciente no mundo.

Particularmente no contexto das danças brasileiras pela possibilidade de atrelar

as reflexões propostas às cosmovisões africana e indígena, espera-se contribuir para a construção de posturas para valorização da diversidade e para melhoria das relações entre as pessoas com deficiências e a sociedade em que estão inseridas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: MEC, 2008.

CONRADO, A. V. de S. Danças Populares Brasileiras: valor educacional, cultural e recursos para pesquisa e recriação cênica. **Revista da Bahia**, v.32, n.38,37-46, mai. 2004.

DUSSEL, E. Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular In: DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba:UNIMEP. (s/d), p. 253- 281.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IPHAN. Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em <http://www.iphan.gov.br>. Acesso em Jul de 2012.

MOORE, C. Apresentação à nova edição. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **A matriz africana no mundo**. Coleção Sankofa: Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2008.

OLIVEIRA, M. W; SILVA, P. B. G; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A.V. G; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): Sociedade Cultura e Educação: novas regulações, 2009, Caxambu/MG. **Anais**. Caxambu, ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_06.html>. Acesso em: 10 dez. 2009.

OLIVEIRA, E. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Diversidade humana: a corporeidade em movimento na dança. In: TOLOCKA, R. E.; VERLENGIA, R. (Org.) **Dança e diversidade humana**. Campinas: Papyrus. 2006.

RIBEIRO, R. Y. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes de significados na construção da identidade e da cidadania. In: PORTO, M. R. S. et al. (orgs.). **Negros, educação e multiculturalismo**. São Paulo: Panorama. 2002.

SANTOS, B. S. Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos. 1995. (On line). Disponível: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm> > Acesso em set. 2009.

SILVA, P. B. G. Escola e discriminações: negros, índios, cultura erudita. In: SORES, L. et al.

(Org.). **Convergências e tensões no campo do trabalho docente**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010, v. 1, p. 738-755.

_____. **A palavra é... africanidades**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.15, n. 86, mar./abr. 2009. p. 42-47.

_____. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. **Revista do Professor**. Porto Alegre, v. 19, n.73, jan./mar. 2003. p. 26-30.

SABINO, J.; LODY, R. **Danças de matriz africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

MINICURSO: JOGOS TEATRAIS E O BULLYING ESCOLAR

Prof. Ddo. Paulo César Antonini de Souza
SEE/SP – SPQMH – PPGE/UFSCar
Prof. Conrado Marques da Silva de Checchi
Oficina Cultural Lélia Abramo

Resumo:

Considerando a presença do *bullying* nas relações humanas e, de forma destacada, no ambiente escolar, a ação discente frente ao fenômeno tem relevância fundamental no que tange à sua minimização, considerando para isso o recurso de intervenções que busquem o conscientizar-se de que somos por nossa experiência com outras pessoas no mundo, e que nossa vivência tem a possibilidade de se realizar afetivamente, sem disputas de poder que antagonizem os seres humanos. Neste minicurso, intencionamos apresentar a linguagem teatral utilizando a improvisação (Augusto Boal; Viola Spolin) por meio da qual as intervenções se constituam em uma relação dialogada na busca por um convívio mais humanizado e distante de situações/condições que tornem as pessoas opressoras e/ou oprimidas no ambiente escolar.

Palavras-chave: *Bullying*, Jogos teatrais, Conscientização.

Introdução

[...] só há uma coisa que pode seduzir nossa vontade criadora e atrai-la para nós. E isto é um alvo atraente, um objetivo criador. O objetivo é o aguçador da criatividade, sua força motriz. Em cena, como fora de cena, a vida consiste numa série ininterrupta de objetivos e sua realização. (STANISLAVSKI, 1989, p. 57)

Utilizado como diversão ou como meio de informação e formação ao longo da História da Humanidade, a linguagem teatral passou por transformações que envolveram a ampliação e desenvolvimento de técnicas corporais e/ou mecânicas para interpretação, utilizadas ou não, de acordo com o contexto em que se realizam, para experiências de ensino/aprendizagem. Nesse processo, as necessidades ou interesses das pessoas ou grupos que detiveram e detém o controle de sua realização quando em uma manifestação pública, se ordenaram a fim de estimular os sentidos humanos ao despertar nos espectadores uma aproximação emocionalmente significativa, como nos lembra Boal (1991):

O teatro, de um modo particular, é determinado pela sociedade muito mais severamente que as demais artes, dado o seu contato imediato com a platéia, e o seu maior poder de convencimento. Essa determinação atinge tanto a apresentação exterior do espetáculo, quanto o próprio conteúdo da idéia do texto escrito. (p.100)

O caráter essencialmente coletivo do teatro e sua corporeidade latente, uma vez que não se pensa nessa manifestação artística sem sua associação imediata aos homens e às

mulheres que a tornam visível, são elementos significativos tanto para o entendimento de sua força como instrumento socioeducativo, quanto para a relevância do teatro nos sentidos próprios de sua poética, cujas diretrizes buscam por meio da sensibilidade, formas de aproximação entre as pessoas.

Assim, a seleção de temáticas para o desenvolvimento da linguagem teatral se torna um facilitador para a realização do diálogo. Mesmo ao encarar essa forma de experiência teatral como uma instrumentalização da arte, sua estética e movimento criador asseguram a legitimidade da manifestação como meio sensível de nossa presença no mundo.

Bullying e a linguagem do teatro

Sendo seres humanos condicionados a nos situarmos em posições de autoridade e submissão, por conta do modo em que se constroem as relações sociais no mundo atual, onde o machismo, a economia, a heterossexualidade, e a hegemonia cultural e de raças tem fator significativo para que se estruture quem ocupa qual espaço entre os grupos, acreditamos ser necessário que os professores e as professoras se encontrem realmente dispostos/as a ultrapassar essas limitações a fim de que a relação entre estes/as e os/as discentes se realize de maneira dialógica. No sentido dessa reflexão: “[...] a significação das práticas educativas constitui-se a partir do sentido que os processos de ensino e aprendizagem tem para as pessoas envolvidas com seu desenvolvimento [...]” (SOUZA; LEMOS; CARMO, 2010, p.4).

No ambiente escolar, tendo em vista as dificuldades materiais e espaciais, assim como a delimitação do tempo para as vivências educativas, considerando-se a diversidade de componentes curriculares e a abordagem que cada professor ou professora utiliza para desenvolvimento de sua prática, a linguagem teatral, por meio dos jogos de interpretação podem se revelar uma forma ativa de sensibilização na abordagem de variadas temáticas. Para que seja possível existir essa aproximação entre conteúdo e temática, no entanto, se faz necessária uma relação de respeito, interesse e diálogo entre docentes e discentes, a fim de que, por meio desse acercamento, as barreiras sejam aos poucos derrubadas favorecendo a constituição de um projeto de ensino-aprendizagem coerente à perspectiva existencial de todo o grupo.

Quando as relações escolares podem contar com projetos que visam participação discente ativa desde a seleção dos objetivos até a escolha da temática e das técnicas, os processos educativos tendem a surgir em experiências que são prazerosas para todas as pessoas envolvidas, tendo a possibilidade de, por exemplo, ultrapassar – ou minimamente questionar, comportamentos que muitas vezes são responsáveis por afastar-nos uns dos

outros, orientados por olhares consumistas ideologicamente adquiridos. O consumismo ao qual nos referimos, vai além da aquisição de bens ou serviços, sendo principalmente orientado pela aquisição de comportamentos e ideais de corpo, em um processo capaz de nos fazer negar a própria imagem e também das pessoas com quem convivemos.

A vida do cotidiano escolar encontra-se permeada de intersubjetividades, advindas das relações entre o corpo estudantil, suas famílias, o corpo administrativo e o corpo pedagógico, cujos encontros compõem grande parte dos ambientes de ensino e aprendizagem. Estamos no mundo, imersos em tudo e, de certa forma, em todas as pessoas com as quais nos relacionamos. Inundados da realidade do mundo, temos a nosso favor a criatividade que nos permite transcender a existência e re-criar nossa presença no e com o mundo e com as pessoas no mundo:

É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torna-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma – o que procuramos é o contato direto com o ambiente. Ele deve ser investigado, questionado, aceito ou rejeitado. A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a experimentar e adquirir autoconsciência (auto identidade) e auto-expressão (SPOLIN, 1992, p.6).

No contexto da reflexão apontada por esta autora, com a qual concordamos, devemos considerar um dos elementos mais prejudiciais – no caso discente, para o alcance da experiência da liberdade: o *bullying*¹. Esse fenômeno ainda se mostra um obstáculo a ser vencido dentro das escolas, pois apesar de campanhas de prevenção desenvolvidas por professores e professoras e da abordagem que o assunto recebe por meio de projetos governamentais ou por matérias televisivas, sua continuidade ainda é observada, pois “A verdadeira liberdade pessoal e a auto-expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre o aluno e o professor, e as dependências do aluno pelo professor e do professor pelo aluno sejam eliminadas” (SPOLIN, 1992, p.8).

Não é possível vivenciar a experiência da liberdade quando algo afeta de maneira nociva, as pessoas que compartilham um mesmo espaço social e histórico, tendo nessas relações, experiências que desconstroem a fé em si mesmo ou em outrem. Como alternativas possíveis para a prevenção do *bullying*, tendo por suporte as linguagens da arte – musical, visual, cênica/teatro e corporal/dança, vários projetos (SOUZA, 2007; SANTOS, 2009;

¹ *Bullying* – sem tradução para a língua portuguesa – é o termo que designa um fenômeno identificado inicialmente entre os anos de 1970/80, pelo pesquisador e professor norueguês Dan Olweus, caracterizado por comportamentos velados, repetitivos e intencionalmente agressivos, de ordem física ou psicológica, entre alunos.

SOUZA, 2009; MEDEIROS, 2010; AYALA; VASCONCELOS, 2011) indicaram resultados bastante positivos quando postos em prática.

A utilização das linguagens artísticas, abarcando os sentidos humanos em sua realização e tendo como facilitadora a diversidade de técnicas expressivas que sustenta, revela-se um meio dinâmico de nos aproximarmos de temáticas que dizem respeito aos interesses discentes. Para Lowenfeld e Brittain (1977):

Somente através dos sentidos a aprendizagem pode processar-se. Talvez isto pareça um enunciado óbvio; entretanto, suas implicações parecem ser ignoradas em nosso sistema educacional. É possível que a educação reflita, meramente, as mudanças em nossa sociedade, pois o homem parece estar cada vez confiando menos no contato sensorial, concreto, real, com seu meio. Está-se convertendo num espectador passivo da sua cultura, em vez de seu construtor ativo (p. 23).

É no contexto das reflexões apresentadas neste texto, que também encontram similaridade nas recomendações presentes na proposta curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), que apontamos a relevância dos jogos teatrais, elaborados em conjunto por docentes e discentes, para a prevenção das práticas do *bullying* dentro da escola. A contextualização das propostas educativas são significativas para todo o grupo quando existe prazer na prática desenvolvida.

O jogo teatral

O artista capta e expressa um mundo que é físico. Transcende o objeto – mais do que informação e observação acuradas, mais do que o objeto físico em si. Mais do que seus olhos podem ver (SPOLIN, 1992, p.14).

Procurando a partir da noção de experiência, estabelecer o que será trabalhado, os Jogos Teatrais são atividades que nascem da realização para se objetivar enquanto atividade, ainda que composta, necessariamente, tão só por atuantes ou aliados à plateia, estes não se encontram em postura passiva, mas recompõem ação por ação daqueles que se apresentam resignificando ato por ato apresentado. Entretanto, mesmo com o potencial educativo, e considerando sua versatilidade junto a outros componentes curriculares além da Arte, o jogo teatral ainda hoje ocupa um espaço de pouco destaque nas escolas pelo estranhamento que práticas envolvendo manifestações artísticas oferecem à maioria das pessoas, como observa Santos (2009): “A perspectiva de teatro como conhecimento aliado ao processo de desenvolvimento do sujeito tem significado oposição veemente às concepções positivistas, mas nem por isso o teatro garante o seu espaço como disciplina no meio escolar” (p.12).

Assim, no contexto de nossa experiência com o teatro, as pesquisas de Viola Spolin revelam-se as mais indicadas, tanto pela coerência da autora em relação à sua prática quanto à forma utilizada para o desenvolvimento das técnicas teatrais, que consideram a espontaneidade e a improvisação pontos fundamentais no que diz respeito à experiências das pessoas envolvidas nos processos de criação teatral. Para a autora:

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. [...] Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa “talento”. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. [...] Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele (SPOLIN, 1992, p. 3)

Os jogos teatrais, como recurso pedagógico, propõem possibilidades distintas das metodologias educativas tradicionais, que geralmente mantém os/as discentes fixos em suas carteiras enquanto os/as docentes discursam ou utilizam a lousa na apresentação dos conteúdos. Por meio dos jogos teatrais, a vivência escolar – na sala de aula ou fora dela, desenvolve-se em comportamentos voluntários e espontâneos que tem na coletividade seus significados.

A participação discente nos jogos teatrais, deve ser concordada e assumida pelo grupo em seu caráter voluntário e integrador, de maneira que se abra a possibilidade de que mesmo as pessoas que estejam assistindo ou tenham optado por assistir à prática em desenvolvimento, também são parte ativa de todo o movimento teatral, pois sua observação pode resultar em análises pessoais, capazes de também recriar – em aulas ou fora do ambiente escolar – os movimentos encenados. Mantendo uma relação de cumplicidade, parceria e diálogo durante a elaboração dos jogos teatrais, alcançamos o entendimento de que a finalidade das atividades não tem a intenção do palco ou a valorização do ato cênico, mas sim da cooperação, na qual as práticas se valem da corporeidade na atuação do grupo participante.

Spolin (1992) chama a atenção ao destacar que muitas pessoas não são capazes de se expressar livremente por meio da linguagem teatral, muitas vezes por experiências nesse campo onde a aprovação e comentários reforçando ou direcionando movimentos se fazia presente. Para a autora, em uma reflexão cujo sentido se estende para práticas sociais além das dinâmicas do jogo teatral: “numa cultura onde a aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominantes dos esforços e da posição, e frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas” (p.6).

Nesse sentido é que compreendemos o quanto é significativa a consideração do grupo espectador nos jogos teatrais. Quando sua relevância é indicada desde o momento em que se iniciam as experiências nesse campo, e o diálogo se desenvolve desde a seleção dos temas até as conversas de avaliação envolvendo a prática, a sensação de liberdade e de parceria entre o grupo se fortalece.

Encontrar o tema – apresentado no jogo teatral como *Foco* por Spolin (2007) – é o ponto fundamental para a participação prazerosa das pessoas envolvidas com a atividade. Frequentemente apresentado a partir de uma experiência vivida pelas pessoas reunidas em torno da criação do jogo, ele será o promotor da energia participativa, pois é sob um foco específico que se delimitará um objetivo – resolver ou compreender o problema, a ser alcançado pelo grupo.

Para a manutenção da prática e como forma de manter ativa a inserção dos e das participantes ao foco, incluindo as pessoas que estão na assistência da encenação, apresenta-se outra base fundamental para o desenvolvimento dos jogos teatrais: a *instrução*. Esta deve ser realizada durante o jogo, nunca dirigida especificamente a uma pessoa apenas, mas ao coletivo, estimulando assim o processo de criação das atividades em busca de respostas livres e espontâneas.

A instrução é a própria motivação em busca das atenções necessárias ao foco selecionado pelo grupo. Sua realização busca principalmente a percepção da corporeidade do grupo, que deve ser priorizada incentivando que os e as participantes demonstrem o que estão jogando ao invés de contar.

Como princípio para a demonstração cabe ao/à docente, evitar o uso ou orientação de imagens que façam alusão ou que representem um modo pré-estabelecido ou estereotipado de encenação, de maneira a permitir espaço à criatividade, valorizando a contribuição de cada participante ao protagonizar suas e outras experiências em busca da compreensão ou de soluções para o objetivo daquele jogo teatral. Assim, como função essencial de expansão se coloca a “avaliação” da atividade, tanto para análise dos procedimentos quanto para concepção de diferentes objetivos provenientes da realização dos jogos teatrais, levando a partir de um crescente aumento da necessidade de cooperação, que se fortalece pela identificação entre os membro do grupo e o foco pelo qual se uniram, à vivência do respeito, da afetividade, da confiança e, conseqüentemente, da liberdade.

Sobre tal aspecto O jogo teatral oferece possibilidades para o fortalecimento da autoconfiança de seus participantes e de credibilidade nas relações entre seus pares, que podem em conjunto encontrar a liberdade necessária para um convívio fraterno. Essa

aproximação nos abre ao mundo e às pessoas no mundo, ampliando nossa compreensão e nos permitindo estar conectados aos problemas do grupo ao qual pertencemos como uma experiência significativa. Para Spolin (1992): “Ao tentarmos nos salvar de ataques, construímos uma fortaleza poderosa e nos tornamos tímidos, ou então lutamos cada vez que nos aventuramos sair de nós mesmos” (p.7).

Consideramos que a utilização das técnicas e da experiência dos jogos teatrais em sala de aula, apresenta-se como um meio consciente de buscar compreensões para as relações escolares, considerando também sua potencialidade para a prevenção e controle das ações de *bullying*. A vivência do jogo teatral tem essa característica por oferecer caminhos distintos para nosso estar-no-mundo, no qual outras relações e formas de se relacionar desvelam-se por meio de movimentos que aproximam as pessoas em parcerias proporcionadas pela autonomia necessária à sua realização e pela incerteza dos resultados.

Referências

AYALA, Rita M.; VASCONCELOS, Valéria O. O teatro na escola e o bullying como tema gerador: contribuições da educação popular e da pesquisa-ação. In: 6º Encontro de Pesquisa em Educação (UNIUBE), Educação Popular, diversidade cultural e construção de saberes, 2011, Uberaba/MG. **Anais...** Uberaba, 2011. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/446>>. Acesso em 23 ago. 2012.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. 5ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MEDEIROS, Marinês. **Experiência de teatro: uma possibilidade de transformação na educação**. Gravataí: UFRGS/Departamento de Licenciatura em Pedagogia, 2010. 37 fl. Trabalho de conclusão de curso.

SANTOS, Ana Paula T. **A presença do bullying na mídia cinematográfica como contribuição para a educação**. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Mídia e Cultura) – Faculdade de Comunicação e Educação, Universidade de Marília, Marília, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia B. Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3486--Int.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

SÃO PAULO. **Proposta curricular do estado de São Paulo: arte**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SOUZA, Paulo C. A. Bullying escolar: ação e reflexão discentes face ao fenômeno. **EFDeportes.com**: revista digital, Buenos Aires, ano 14, nº 136, set. 2009. Disponível em: <

<http://www.efdeportes.com/efd134/bullying-escolar-acao-e-reflexao.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

SOUZA, Paulo C. A. Bullying escolar: ações assertivas e autonomia estudantil no respeito à diversidade. In: II Encontro Iberoamericano de Educação. 2007, Araraquara. **Anais...** Araraquara, 2007.

SOUZA; Paulo C. A., LEMOS; Fábio R. M., CARMO, Clayton S. Projetos temáticos e transversalidade: reflexões sobre estratégias de ensino e aprendizagem na escola pública. **EFDeportes.com**: revista digital, Buenos Aires, ano 15, Nº 150, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd150/estrategias-de-ensino-e-aprendizagem-na-escola-publica.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela/Eduardo José de Almeida Aмос. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: o livro do professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STANISLAVSKI, Constantin. **Minha vida na arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MINICURSO: INTERESSE VIRTUAL DO LAZER

Fábio Ricardo Mizuno Lemos
CEUCLAR – SPQMH – PPGE/UFSCar
Robson Amaral da Silva
CEUCLAR – SPQMH

A intenção deste minicurso é abordar o interesse virtual do lazer, enquanto um de seus conteúdos culturais, a partir de reflexões situadas na experienciação de jogos de videogame comandados por sensores de movimento. A experiência de jogar, atentada para os diversos elementos constantes no jogo, será problematizada tendo como foco a construção de variadas possibilidades de interpretações e ações educativas.

Palavras-chave: Lazer; Interesse Virtual; Experiência.

Introdução

É importante iniciarmos este texto deixando claro que o mesmo se organiza em torno de algumas questões centrais que motivaram a sua redação. Primeiramente, pretendemos abordar o interesse virtual enquanto uma das possibilidades de fruição do lazer em nossa sociedade contemporânea. Notadamente vivemos em um tempo e espaço marcado pela presença da tecnologia em diversos campos, dentre eles o lazer, o que nos impõe a necessidade de revisitar constantemente esta temática.

Em segundo lugar, mas não menos importante, gostaríamos de tecer alguns comentários em torno das possibilidades educativas emanadas da experienciação de jogos de videogame comandados por sensores de movimento a partir de uma abordagem problematizadora da própria experiência. Este enfoque se dará, por julgarmos, assim como Amaral e Paula (2007), que “[...] sem uma educação para o lazer e para os jogos, [...] não haverá reflexão por parte de seus jogadores e estes continuarão como meros compradores aos olhos daqueles que produzem e divulgam os games [JE’s]” (p.333).

Diante disto, o texto se encontra estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento estabeleceremos algumas considerações em torno dos interesses culturais do lazer, voltando nossas atenções ao interesse virtual (foco do minicurso); no segundo momento, é realizada uma descrição detalhada dos procedimentos metodológicos indicando elementos a serem atentados, levantados e discutidos durante o “videojogar”.

Os interesses culturais do lazer

O sociólogo francês Joffre Dumazedier (1980), em seus estudos relativos ao lazer, aponta cinco interesses (conteúdos) culturais que expressam as aspirações que motivam os

indivíduos a satisfazerem suas necessidades de vivenciar uma determinada atividade. São eles: os lazeres físicos, artísticos, práticos, intelectuais e sociais.

Com base nesta categorização elaborada por Dumazedier (1980), apresentamos, de forma sumária, uma compreensão de cada um destes interesses. Dessa forma temos:

- Interesse físico: é representado pela prática de atividades físicas de modo geral. As práticas esportivas, os passeios, as pescas, a ginástica, realizadas em espaços específicos (academias, ginásios) e não-específicos (ruas, residências), são exemplos representativos.
- Interesse artístico: abrange as mais diversas manifestações artísticas, como o teatro, cinema, artes plásticas, buscando a satisfação do imaginário (imagens, emoções e sentimentos); seu conteúdo é estético. As festas podem ser incluídas neste segmento do lazer.
- Interesse prático: representado pela capacidade de manipulação, exploração e transformação de objetos/materiais, como também no trato de elementos naturais e/ou animais. São exemplos, o artesanato, a jardinagem, a bricolagem e o cuidado com os animais.
- Interesse intelectual: a ênfase é dada ao conhecimento vivido, experimentado, fundamental para a formação do indivíduo. O que se busca é o contato com as informações objetivas e explicações racionais, através de cursos ou leitura, por exemplo.
- Interesse social: quando se procura um contato direto com outras pessoas, através de um relacionamento ou convívio social, manifestam-se os interesses sociais. Exemplos específicos são os bailes, cafés, bares e a frequência a associações servindo como ponto de encontro.

A classificação inicialmente proposta por Dumazedier (1980) foi ampliada pela inserção do conteúdo turístico, proposto por Camargo (2003), cuja motivação central está na busca de novas paisagens, ritmos e costumes distintos daqueles vivenciados cotidianamente, e do conteúdo virtual, idealizado por Schwartz (2003), cuja descrição abordaremos posteriormente.

A noção de interesses (conteúdos culturais) corresponde a componentes variados que se expressam nas experiências de lazer, conforme podemos verificar nas palavras de Dumazedier (1980, p. 110) ao afirmar que “por interesse, deve-se entender o conhecimento que está enraizado na sensibilidade, na cultura vivida”. Na esteira deste pensamento, o autor quer nos alertar para os diferentes conhecimentos e desejos mobilizados durante a vivência de atividades de lazer distintas. Entretanto, esta assertiva não deve dar margens à valorações que classifiquem as atividades de lazer em “pior” ou “melhor”, pois tratam-se de experiências diferenciadas na sua práxis e no conhecimento mobilizado na cultura vivida.

É salutar, neste instante, deixar claro que a classificação apresentada por Dumazedier (1980), Camargo (2003) e Schwartz (2003) apresenta lacunas, assim como qualquer outra delimitação, entretanto, se constitui num instrumento válido para um planejamento eficiente e significativo para intervenções no âmbito escolar e não escolar. Os conteúdos culturais do lazer não devem ser entendidos de forma rígida e inflexível, até mesmo porque, de acordo com Alves Junior e Melo (2003, p.40) “o indivíduo pode procurar determinada atividade com os mais diversos desejos conjugados”. Marcellino (2010), por sua vez, contribui para estas reflexões ao afirmar que a distinção só pode ser realizada em termos de predominância de um dado interesse, pois os mesmos compõem um todo interligado.

Partindo dessas ideias iniciais, nos ateremos, agora, a uma breve discussão sobre o interesse virtual.

Delimitando interesses: o conteúdo virtual

O interesse virtual caracteriza-se pelas formas de atividades de lazer que utilizam tecnologia como as do computador, videogame e televisão, por exemplo. Diante deste entendimento não é de se estranhar que haja posicionamentos que afirmem não estarmos diante de novidade alguma, pois, trata-se de elementos já incorporados ao cotidiano das pessoas.

Entretanto, a necessidade de contemporaneizar o pensamento de Joffre Dumazedier é imperiosa, uma vez que não se trata simplesmente da incorporação de novos aparatos tecnológicos às vivências de lazer, mas, sim, de um processo de ressignificação da área diante deste contexto.

Neste sentido, Schwartz (2003) contribui para elucidar esta questão ao afirmar que:

O conteúdo virtual não representa apenas uma nova “roupagem” para os outros conteúdos culturais, mas, configura-se como um elemento do tempo presente, com linguagem própria, capaz de alterar, até mesmo, o setting vivencial, isto é, onde a pessoa pode usufruir de novas dinâmicas de acesso cultural, exigindo, novas posturas, novas demandas e novos olhares, sem o ranço preconceituoso que normalmente perpassa toda e qualquer novidade (p.29-30).

Estamos diante, então, de um conjunto de experiências que atendem à vontade humana de se distrair e se entreter, aspectos característicos do lazer, mas que exigem novas perspectivas para sua experimentação.

As características deste novo conteúdo cultural, que está sendo assimilado pelo contexto do lazer, implicam em um poder maior de interação pela simultaneidade virtual,

ampliando, assim, a contextualidade e aprimorando as relações de compartilhamento. A possibilidade de livre escolha, seleção e acesso às informações também deve ser destacada, por se tratar do atendimento às expectativas particulares dos indivíduos (SCHWARTZ, 2003). Não se trata aqui de realizar uma defesa incondicional das experiências virtuais, mas, tão somente, indicá-las como tempo e espaço de experiências de lazer.

Os interesses virtuais encerram aspectos contraditórios em seu interior e que não devem ser desprezados para que realizemos uma análise crítica do fenômeno. Se por um lado temos que a experiência ligada à este conteúdo seriam artefatos alienantes em nossa sociedade, pois “em nossa sociedade o lazer é, freqüentemente, entendido como forma de alcançar prazer, diversão e felicidade, fatores encarregados de compensar as frustrações incorporadas em nossa realidade sociocultural histórica” (WERNECK, 1999, p. 80), por outro, visualizamos a possibilidade de promoção do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Para esta última possibilidade não podemos recusar uma “olhar” crítico e uma mediação pedagógica neste mesmo sentido, pois como afirma Mascarenhas (2000):

não podemos recusar a idéia do fazer pedagógico como prática intencional. A ação metodológica é tomada então como uma ponte dialógica no ir e vir prática-teoria-prática, antecipando em seu horizonte uma realidade. É a práxis, ousada e criativa, que sugere o lazer como prática da liberdade. O método, como estratégia emerge de uma dada existência social, atento às condições objetivas e subjetivas que enfrenta, também está em movimento, transformando-se. A sensibilidade para poder identi car as múltiplas relações que se estabelecem entre os diversos elementos contidos em nossa ação, bem como a simplicidade e aprender com a tensão produzida pelos problemas inerentes à própria dinâmica desta mesma ação – ou seja, guardados os princípios a totalidade e contradição – con guram-se como exigências para o exercício do movimento (p. 43-44).

É a partir desta perspectiva que passaremos a explorar os procedimentos metodológicos com o videogame *Kinect Sports* como uma vivência crítica e criativa do interesse virtual do lazer.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste estudo foi analisado o videogame *Kinect Sports*, do console *Xbox 360* com sensor de movimento *Kinect*, da empresa *Microsoft*. O foco da análise se restringiu ao jogo Futebol, modo de jogo Evento Principal, do pacote *Kinect Sports*.

O procedimento para a análise foi a observação crítica durante a realização das partidas. Visando ilustrar os apontamentos efetuados, serão apresentadas figuras com imagens do jogo.

Sobre o videogame

O videogame *Kinect Sports* foi lançado nos Estados Unidos, juntamente com um pacote de jogos e com o sensor de movimento *Kinect*, no dia 04 de novembro de 2010 (MAZETTO, 2010).

Sobre o sensor de movimento *Kinect*, segundo está divulgado no próprio sítio da *Microsoft* Brasil:

Basta passar na frente do sensor para que o *Kinect* reconheça e responda aos gestos e a cada movimento do corpo do jogador, sem a necessidade de um controle, transformando o modo de jogar e se divertir com familiares e amigos. O produto traz a liberdade de jogar da maneira que o usuário deseja, inclusive, identificando quando ele pula, agacha e gira (MICROSOFT, 2010a).

O *Kinect* “[...] combina uma câmera *RGB*, um sensor de profundidade e um microfone *multiarray*, o que traz experiências do *Kinect* para cada console *Xbox 360*. O sensor capta movimentos do corpo inteiro e vozes individualmente, transformando o usuário no controle do vídeo game” (MICROSOFT, 2010a).

O pacote de jogos, incluindo o videogame *Kinect Sports* e o *Kinect* foram lançados no Brasil em 18 de novembro de 2010 (PETRÓ, 2010).

Ainda de acordo com a divulgação da *Microsoft* Brasil, a intenção do videogame *Kinect Sports* é transformar a sala em um estádio, uma pista de boliche, um campo de futebol, uma arena ou pista e tornar o jogador em um astro do esporte (MICROSOFT, 2010a).

Para isso, o *Kinect Sports* conta com as opções de jogar: futebol, vôlei de praia, boliche, tênis de mesa, atletismo e boxe.

Na divulgação do videogame no sítio do console *XBox* estão os seguintes dizeres:

Kinect Sports

VOCÊ É UM ATLETA

Com *Kinect™ Sports*, qualquer um pode se tornar a próxima estrela da sala de estar, e não importa quanto em forma você está. Imprima seu estilo em qualquer dos seis jogos do pacote: Futebol, Vôlei, Atletismo, Boliche, Tênis de mesa e Boxe. Dispute metro a metro, ponto a ponto, com seus amigos e família. Tanto faz, você vai desbloquear novas pistas e trilhar o caminho da fama! (XBOX, 2012).

Especificamente, sobre o Futebol, que foi o foco desse trabalho, há as seguintes indicações, no próprio encarte do DVD Jogo do *Kinect Sports*:

Passa a bola e chute-a com energia para cima do goleiro, com uma movimentação rápida no *Lotus Park!* [...] Em uma partida competitiva, os jogadores estão em equipes adversárias atacando e defendendo, conforme necessário. Em uma partida cooperativa, os jogadores estão na mesma equipe, lado a lado, agindo individualmente (passe, defesa ou chute a gol) antes do controle passar ao outro jogador. O indicador de jogo na tela mostra qual jogador está ativo (MICROSOFT, 2010b).

Há três modos de jogo envolvendo o Futebol e os demais esportes, Evento Principal, Jogo em Grupo e Minijogos.

No modo Evento Principal, o jogador escolhe um esporte específico, para jogar sozinho ou com mais uma pessoa. Em Minijogos, há variações dos principais eventos, como partidas por tempo determinado e jogos de sobrevivência, e podem contar com até quatro participantes. Já em Jogo em Grupo, os jogos derivam de todos os seis esportes e são escolhidos aleatoriamente. No início de cada rodada, as duas equipes participantes apresentam um jogador para jogar. Em alguns jogos em grupo, as equipes competem simultaneamente e, em outros, elas se revezam. A partida entre as equipes dura no máximo 15 minutos e conta com 6 rodadas de jogos (MICROSOFT, 2010b).

Considerações sobre “videojogar”: elementos a serem atentados, levantados e discutidos

Como enfatizado anteriormente, o foco de análise do videojogo *Kinect Sports* (figura 1) se restringiu ao Futebol, modo de jogo, Evento Principal.



Figura 1: Capa do DVD Jogo *Kinect Sports* (MICROSOFT, 2010b).

O Futebol, como ressaltado, é um dos seis esportes presentes no *Kinect Sports* (figura 2) e, partindo da experiencição de jogá-lo de modo crítico, para isso, observando atentamente os elementos apresentados desde o momento de escolha das possibilidades de se jogar, até a partida propriamente jogada, é que são apontadas considerações sobre elementos importantes a serem enfatizados ao se utilizar o jogo em questão, em um contexto educativo, preocupado efetivamente com a questão educacional.



Figura 2: Esportes disponíveis no modo de jogo Evento Principal (MICROSOFT, 2010b).

Após a seleção do esporte a ser jogado, no caso, o Futebol, há a indicação de opções de jogo (figura 3): jogar com ou jogar contra. Jogando com, os jogadores fazem parte da mesma equipe, revezando-se durante o jogo (uma ação de cada jogador, por exemplo, se é realizado um passe pelo jogador A, quem recebe a bola e, conseqüentemente, tem que fazer a ação corporal seguinte, é o jogador B que pode, dependendo do momento do jogo, fazer outro passe ou chutar ao gol).

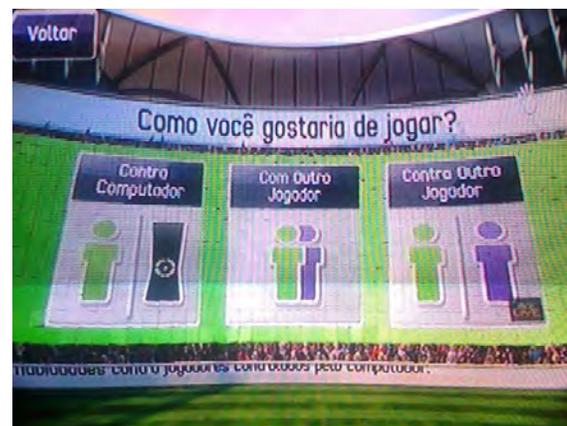


Figura 3: Opções de jogo: jogar com ou contra (MICROSOFT, 2010b).

Também há a possibilidade de alterar o nível de habilidade de quem está jogando, alterando, assim, a dificuldade do jogo. Em uma dificuldade crescente, pode-se jogar no nível iniciante, amador, profissional e campeão.



Figura 4: Níveis de habilidade do jogo: iniciante, amador, profissional e campeão (MICROSOFT, 2010b).

Sobre o modo de jogar, contra ou com, há certa dificuldade, pela apresentação do jogo na tela (figura 5), em se jogar contra outro jogador, pois, enquanto no modo jogar com outro jogador, a tela não é dividida (figura 6), no modo jogar contra outro jogador, não ocorre o mesmo: a tela é dividida e dependendo do tamanho da tela de projeção, o jogo se torna impraticável.

É apresentada, assim, uma boa oportunidade para optar pela forma cooperativa de jogo, em detrimento da forma competitiva. Passa-se de uma perspectiva de adversário, para uma perspectiva de companheiro de equipe. Apesar da equipe ainda ter como adversária a equipe comandada pelo computador, há uma ênfase pela cooperação dentro da equipe.

Há a possibilidade de jogar contra outro jogador de forma *online*, porém, esse modo de jogo não está sendo considerado neste estudo pela exigência de se ter outro console com *Kinect* conectado na *internet* no momento da partida.



Figura 5: Tela dividida do modo de jogo: jogar contra outro jogador (MICROSOFT, 2010b).



Figura 6: Modo de jogo: jogar com outro jogador. A tela não é dividida e há a expressão Jogue! para indicar qual é o jogador que deve realizar a ação (MICROSOFT, 2010b).

Pode-se, então, utilizar o jogar com outro jogador para afirmação da perspectiva humanizada das relações humanas, o que é bastante coerente com um contexto educativo que pretenda ser crítico e reflexivo.

Devido a limitação do número de pessoas que pode efetivamente estar jogando a partida, é possível, ao invés de esperar a finalização de cada jogo, que tem em torno de 4 minutos, utilizar estratégias, tais como: a cada gol feito na equipe do computador, troca-se a dupla que está comandando as ações; quem fizer o gol, sai para a entrada de outra pessoa; a cada determinado número de ações realizadas no jogo (passe; gol; defesa; desarme), cede-se espaço para outra pessoa entrar. Todas essas trocas propostas precisam ser feitas de maneira dinâmica para que o jogo não fique parando, por não detectar as pessoas no espaço que as pessoas precisam ficar para serem detectadas pelo *Kinect*.

Ainda na esfera do posicionamento crítico, não dá pra não direcionar as atenções às propagandas presentes no campo de jogo (figura 7), sejam nas “placas de publicidade”, na “marca” do “telão” ou em outros locais.

E por mais que possa ser dito que o “mundo virtual” imita o mundo real, é necessário se posicionar criticamente. Não dá pra simplesmente naturalizar o observado, o que comumente ocorre pela imensa exposição comercial que assola a todos, o tempo todo.



Figura 7: Propagandas presentes no campo de jogo: placas de publicidade e “telão” (MICROSOFT, 2010b).

Apesar do lapso na tradução, o que gerou a expressão “desperdiço de tempo”, a ideia de ser marcada uma infração por desperdício de tempo é interessante, pois evita-se, assim, que se “prenda” a bola demasiadamente somente para “segurar o resultado”. Dependendo do local em que ocorre o desperdício de tempo, é marcado Chute livre ou Pênalti.

A tendência de não ser utilizado o artifício do “corpo mole” ou do “jeitinho” é grande, pois são punidos. E é importante destacar que não se trata de não fazer simplesmente por conta da punição. A lógica não deve ser a do, se o árbitro não marca, tudo bem! Se a intenção de jogar é, efetivamente, jogar, não é coerente ficar sem jogar, visando simplesmente o resultado. É uma contraposição, sim, à lógica dos fins justificando os meios.



Figura 8: Infração marcada pelo desperdício de tempo (MICROSOFT, 2010b).

Outra dinâmica do jogo que pode ser vista como uma coisa positiva é a reposição de bola pelo goleiro, após o gol (figura 9). Ao invés do jogo ser reiniciado no meio de campo, o goleiro que repõe a bola.

A justificativa para ser considerada uma ação importante é a não paralisação de tudo para retomar o jogo no meio de campo. Foi gol, sim, mas se o que mais importa é continuar a jogar, pode-se retomar o jogo, já, pelo goleiro, não precisando supervalorizar o gol.



Figura 9: Reposição de bola pelo goleiro, após o gol (MICROSOFT, 2010b).

O Chute livre (figura 11), que ocorre no caso de desperdício de tempo, também é marcado no caso de falta. As faltas acontecem quando um personagem do jogo dá um “carrinho” e acerta o jogador adversário (figura 10). Não é possível fazer uma falta por ação

das pessoas que estão jogando. Os personagens que fazem parte das equipes é que provocam as faltas, sem intervenção das pessoas.

É o *fair play* obrigatório entre as pessoas. As pessoas que estão jogando não fazem as faltas. O ideal seria que as faltas que os personagens do jogo fazem pudessem ser controladas, com a intenção de evitá-las, mas fica a intenção de que ao menos uma parte já está sendo feita, ou seja, ao menos as pessoas não fazem as faltas.



Figura 10: Personagem do jogo “dando um carrinho” (MICROSOFT, 2010b).



Figura 11: Marcação do Chute livre, após falta realizada (MICROSOFT, 2010b).

A diversidade também está presente no jogo e pode ser visualizada a partir dos personagens do jogo (figura 12). Mulheres, homens, pessoas com óculos, idosos, carecas, diversas cores de pele etc.

Todos, jogando o mesmo jogo e participando efetivamente. Ninguém melhor ou pior.



Figura 12: Diversidade em campo: todos juntos no mesmo jogo (MICROSOFT, 2010b).

O último ponto a ser colocado em destaque neste trabalho é o que ocorre no final do jogo, havendo a possibilidade de terminar empatado ou com a vitória de uma das equipes.

No caso de vitória da equipe do computador, não há a menção você perdeu, por exemplo. Ao contrário, é mostrado o nome da equipe que venceu (figura 13). Assim, não é dado um peso maior à derrota das pessoas que estavam jogando.



Figura 13: Ao final do jogo, o apontamento da equipe que o venceu (MICROSOFT, 2010b).

A existência do empate (figura 14), ao contrário de alguns jogos que não possibilitam terminar sem um vencedor, sendo feitas cobranças de pênaltis, por exemplo, também deve ser destacada. Se todos podem “ganhar”, por que não terminar empatado?



Figura 14: Final do jogo com a partida empatada (MICROSOFT, 2010b).

Contudo, no caso do resultado não estar dentro do esperado, de acordo com a expectativa do jogador, há sempre a possibilidade de jogar novamente (figura 15). Inclusive, o jogar novamente está disponível para qualquer resultado que se tiver.



Figura 15: Opções ao final do jogo: Jogar novamente ou Continuar (MICROSOFT, 2010b).

Algumas das considerações expressas aqui podem ser interpretadas como otimistas demais ou sem um peso maior de crítica. Nesse caso, vale dizer que se trata de primeiras impressões que necessitam, como tudo, continuar o movimento reflexivo, a partir do debate.

Porém, também revelam um posicionamento que, nesse momento, pode ser aproximado dos dizeres da seguinte canção:

Por Favor me traga
Uma Notícia

Mas que seja boa
Um telefonema, uma carta
Um programa de TV podem lhe trazer
O que você mais deseja
Eu sei que pode parecer besteira
Mas tem gente que espera
Uma vida inteira
Até ela chegar
(Notícia Boa – Nenhum de Nós) (NENHUM, 2001).

Finalmente, é importante enfatizar que os apontamentos realizados não são e não pretendem ser os únicos passíveis de levantamento. A questão principal a ser destacada, sempre, é a importância da realização de reflexões sobre o jogo jogado, para que não se entre no jogo de alguém que só quer que todos sejam jogados de lado!

REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond; MELO, Victor Andrade. **Introdução ao lazer**. São Paulo: Manole, 2003.

AMARAL, Silvia Cristina Franco; PAULA, Gustavo Nogueira. A nova forma de pensar o jogo, seus valores e suas possibilidades. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.10, n.2, p.323-336, 2007. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/1098/1676>>. Acesso em: 20. Ago. 2012.

CAMARGO, Luiz Otávio de Lima. **O que é lazer?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

NENHUM de Nós. **Histórias reais seres imaginários**. Rio de Janeiro: Sony/BMG, 2001. (CD).

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer e grupos sociais**. 2000. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2000.

MAZETTO, Luiz. Microsoft confirma preços e data de lançamento do Kinect nos EUA. **PC World**, Games, 20 jul. 2010. Disponível em: <<http://pcworld.uol.com.br/games/2010/07/20/microsoft-confirma-precos-e-data-de-lancamento-do-kinect-nos-eua/>>. Disponível em: 09 ago. 2012.

MICROSOFT Brasil. **Kinect e Xbox LIVE chegam ao Brasil para revolucionar a experiência de entretenimento dos consumidores**. São Paulo, 4 nov. 2010a. Disponível em: <<http://www.microsoft.com/latam/presspass/brasil/2010/novembro/kinect.msp>>. Acesso em: 09 ago. 2012.

MICROSOFT Corporation. **Kinect Sports**. Porto Rico: Microsoft, 2010b. (DVD Jogo).

PETRÓ, Gustavo. Conheça os bastidores do lançamento do Kinect no Brasil. **G1**, Tecnologia e Games, 04 nov. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2010/11/conheca-os-bastidores-do-lancamento-do-kinect-no-brasil.html>>. Acesso em: 09 ago. 2012.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O conteúdo virtual: contemporizando Dumazedier. **Licere**, Belo Horizonte, v.2, n.6, p.23-31, 2003.

XBOX. **Kinect Sports**. Disponível em: <<http://marketplace.xbox.com/pt-BR/Product/Kinect-Sports/66acd000-77fe-1000-9115-d8024d5308c9>>. Acesso em: 09 ago. 2012.

WERNECK, Christianne Luce. Gomes. Brincando na internet: uma análise sobre o imaginário presente nos bate-papos virtuais. **Licere**, Belo Horizonte, v. 2, n.1, p.74-90, 1999.

DA ALDEIA PARA ESCOLA: MANIFESTAÇÕES DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CARMO, Clayton da Silva – PPGE/UFSCar; NEFEF; SPQMH; SEESP

COLLOCA, Edson Aparecido – SEESP

COREZOMAÉ, Lennon Ferreira– DEFMH/UFSCar; NEFEF

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Resumo

O minicurso busca oferecer suporte pedagógico abordando aspectos teóricos e práticos no desenvolvimento de ações educativas com a temática indígena objetivando à promoção da educação das relações étnico-raciais, o respeito à diversidade, bem como o reconhecimento e valorização da cultura indígena. Essa proposta emerge de experiências pedagógicas bem sucedidas em práticas docentes, que alinhadas com a diversidade cultural brasileira, buscam superar a hegemonia do esporte na Educação Física Escolar. Ações nesta perspectiva devem ir além da simples inclusão de atividades, ou seja, é preciso um trato pedagógico cuidadoso que valorize a tradição cultural presente tais atividades, com vistas à adoção de posturas não discriminatórias frente às diversas manifestações culturais brasileiras.

Palavras-Chaves: Cultura Indígena, Educação das Relações Étnico-raciais, Educação Física Escolar.

Introdução

Partindo de nossa experiência como educadores, ministrando aulas de Educação Física no ensino fundamental e médio em escolas públicas, não raramente, nos deparamos com situações incômodas em que alunos e alunas solicitam, questionam, exigem vivenciar determinadas atividades, ou seja, aquelas que mais lhes interessam. Dentre estas se destacam esportes como o futebol e o voleibol e jogos como a queimada, atividades estas com caráter predominantemente competitivo, e, quando as oferecidas em aula, são distintas destas, por vezes, se recusam a participar. Tais interpelações de alunos e alunas ocorrem com certa frequência, tornando-se mais evidenciadas durante o desenvolvimento de conteúdos onde as atividades proporcionadas os desagradam, por não atender os seus desejos e/ou expectativas.

Entendemos que as expectativas manifestadas pelo corpo discente, não podem ser compreendidas de maneira simplista, como sendo somente uma questão de gosto, pois, estas sofrem diversas influências. Uma delas seria a do modelo esportivista (BETTI, 1991), que, historicamente, tem mantido o esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física

Escolar. Outra, que contribui para este quadro, advém da grande exposição de eventos esportivos proporcionada pelas diferentes mídias, que, no caso brasileiro, tem priorizado a divulgação do futebol masculino, e, em menor escala o voleibol, em detrimento de outras práticas (tais como: capoeira, maculele, cicloturismo, entre outras), que compõem o universo da cultura corporal, ou, da motricidade humana, termo que preferimos utilizar. Esta condição pode ser facilmente verificada quando nos atentamos para os espaços e tempos reservados à divulgação esportiva nos principais jornais e canais de TV aberta e mesmo os fechados.

O incomodo provocado pelos pontos anteriormente abordados tem nos impulsionado na busca de alternativas para uma prática docente que permita superar a situação vigente, pois, nossa experiência também mostra que, quando possibilitamos a alunos e alunas a oportunidade de conhecer e vivenciar atividades distintas das anteriormente citadas, estes, apesar da resistência inicial, passam a demonstrar interesse pelas mesmas, como podemos observar nos exemplos que seguem:



Imagem 1: Elementos do Circo e Badminton nas aulas de Educação Física Escolar (Acervo pessoal dos autores).

No sentido da ampliação das possibilidades de vivenciar distintas manifestações que compõem o universo da motricidade humana, procuramos também oferecer atividades provenientes de matrizes étnicas africana e também indígena com intuito valorizar o patrimônio cultural brasileiro. Nos exemplos a seguir destacamos a diversidade durante o desenvolvimento do conteúdo Lutas.



Imagem 2: Capoeira, Amagamulamulazetxê e Huka Huka nas aulas de Educação Física Escolar (Acervo pessoal dos autores).

No caso específico deste texto nos deteremos às experiências provenientes do trabalho desenvolvido sobre a temática da cultura indígena. Inicialmente utilizávamos brincadeiras e

jogos indígenas como uma forma de conteúdo diversificado, porém sentimos que não havia muito sentido a utilização das citadas atividades sem um aprofundamento que permitisse a criação de um sentido para além da simples prática. A partir daí passamos a levar para as aulas, além das atividades, elementos culturais da etnia a que pertencia o jogo ou brincadeira, tais como modo de vida, região onde vivem e em que contexto realiza tal atividade. Um material que nos auxiliou muito nesse período foi um produzido pelo SESC, denominado “Jogos e brincadeiras na cultura KALAPALO”, composto por um livro e um DVD que continha além de informações sobre os jogos e brincadeiras, dados sobre o grupo étnico em questão.



Imagem 3: Jogos e Brincadeiras do Povo Kalapalo (Agú Kaká, Emusi e Otó) nas aulas de Educação Física Escolar (Acervo pessoal dos autores).

Os trabalhos realizados a partir da cultura do Povo Kalapalo são significativos, no entanto, diante do grande número de etnias indígenas presentes no território brasileiro, sentimos a necessidade de abordar manifestações de outros grupos indígenas. Essa ideia se intensificou nas reflexões desencadeadas no convívio do Núcleo de Estudo em Fenomenologia e Educação Física (NEFEF), do qual também faz parte um aluno indígena do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSCar, pertencente ao povo Umutina e também autor desse texto, que ingressou na referida universidade via vestibular específico para populações indígenas que é mantido pelo Programa de Ações Afirmativas da mesma.

Nosso convívio proporcionou muitos aprendizados, principalmente quando nos organizamos em uma ação conjunta para trabalhar com a temática indígena na escola onde atuávamos. Tal união proporcionou um grande avanço no trabalho pedagógico, pois além de abordar os jogos e brincadeiras Kalapalo, conseguimos apresentar também elementos da cultura Umutina.

A abordagem da cultura Umutina foi realizada por meio da exposição de fotos e de conversas entre as crianças e dois integrantes do referido grupo étnico. A participação dos indígenas nessa ação foi de grande importância, por conta da nossa dificuldade de encontrar

referências e materiais que nos permitissem organizar um trabalho pedagógico adequado na abordagem de culturas distintas da Kalapalo. Abaixo fotos da visita Umutina na escola:



Imagem 4: Conversa entre as crianças e representantes da etnia Umutina na escola (Acervo pessoal dos autores).

Essa intervenção gerou dados significativos que foram organizados em um relato de experiência (COLLOCA et al., 2011), e que julgamos oportuno retomar nesse trabalho. Os dados do referido relato se originaram de textos produzidos por educandos e educandas ao final da intervenção. No processo de análise desses dados emergiram três categorias, a saber: A) Surpresa com as proximidades do modo de vida; B) Conhecendo a cultura indígena UMUTINA; C) Reconhecimento da cultura e do povo indígena. Tais categorias revelaram a riqueza de processos educativos oportunizados às crianças com a intervenção, bem como indicaram um grande interesse das mesmas pelo conteúdo em questão, uma vez que, curiosas, as crianças fizeram diversos questionamentos a respeito da vida na aldeia.

Dentre os aprendizados revelados pelas crianças estão os conhecimentos sobre cultura indígena, a partir das atividades realizadas no dia a dia da aldeia, como a caça, o ritual de pesca, a alimentação, os adornos, pinturas e as danças, bem como a surpresa com as proximidades entre o modo de vida indígena Umutina com o dos não índios, pois, em diversos momentos comentam sobre a presença de veículos motorizados, bicicletas, tecnologias de informática, escola e da prática do futebol na aldeia.

Essas nossas experiências nos fazem acreditar que intervenções nessa perspectiva sejam necessárias na abordagem da temática indígena, e, que, nas aulas de Educação Física, mais do que incluir novas atividades, devemos proporcionar situações de aprendizagem que permitam a educandos e educandos a adoção de posturas não discriminatórias diante das manifestações culturais dos mais distintos grupos étnicos.

Nesse sentido, nos aventuramos na organização deste minicurso, acreditando que as reflexões e atividades propostas poderão auxiliar pessoas interessadas em trabalhar com elementos da cultura indígena em espaços educativos.

Cultura Indígena, Educação Física Escolar e Educação

Legitimada como componente curricular pela LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Física compõe a educação básica e, atualmente, com a inclusão da expressão “obrigatório” no referido documento a partir a lei nº 10.328/01 (BRASIL, 2001), é componente curricular obrigatório das escolas brasileiras. Deste modo, assim como os demais componentes curriculares, a Educação Física é regulamentada e influenciada por determinações legais que regem a formação dos currículos oficiais das redes de ensino. Dentre essas determinações, duas são importantes: a lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos, bem como a lei nº 11.645/08 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 Indígena” (BRASIL, 2003, 2008).

O atual texto desta lei estabelece em seu artigo 1º que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008)

Diante dessa nova legislação, os currículos e os respectivos componentes curriculares precisaram de adequação, com inclusão dos referidos conteúdos, buscando desenvolvê-los de acordo o documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, destacando-se dentre suas recomendações, a de:

[...] 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 a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às 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. É preciso ter clareza que [...] bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p.17).

No caso específico da Educação Física, o documento que traz em seus objetivos, questões semelhantes às expostas nos documentos citados anteriormente, são os “Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física”. Elaborados em 1997, os parâmetros objetivam a valorização do patrimônio cultural brasileiro, mas não especificavam claramente as etnias cujas culturas e histórias dos povos deveriam ser abordadas.

[...] 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 crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1997, p. 10)

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 [...] 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. 24).

Como é possível perceber, essas leis e documentos visam à democratização e diversificação das práticas pedagógicas dos componentes curriculares. Ao que se refere à Educação Física, propõem que seja superada a histórica visão biologicista e esportivista, considerando nas práticas pedagógicas o ser integral situado no contexto do mundo, o que implica em mudanças nos objetivos e posturas no desenvolvimento do trabalho, desde o planejamento até avaliação da prática pedagógica.

No entanto, o histórico da Educação Física Escolar brasileira¹, ainda nos dias atuais, condiciona as práticas pedagógicas. De acordo com Falcão (2003), expressiva parte das culturas de movimento praticadas nas escolas são contribuições legadas da cultura européia ou norte-americana.

Também Gonçalves Junior (2007) destaca que, frequentemente, é observado em aulas de Educação Física o esporte como conteúdo quase que exclusivo e, não raro, circunscrito ao contexto cultural estadunidense e/ou europeu. Ainda segundo o autor existem outras potencialidades que podem ser exploradas com vivências de manifestações culturais presentes no multiculturalismo brasileiro, principalmente se forem consideradas as matrizes étnicas que constroem o país, como a indígena e africana, entre outras.

¹ Sobre o histórico da Educação Física ver Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental do componente curricular Educação Física (BRASIL, 1997).

Com intuito de superar a citada condição, estudos apontam os atuais rumos da Educação Física Escolar, dentre eles encontra-se o de Gonçalves Junior (2010) que traz como imprescindível para a referida área:

A necessidade de busca de conhecimento da história da cultura corporal de diferentes povos que habitam o Brasil, tais como africanos e seus descendentes e indígenas de diferentes etnias, com sensibilidade para suas lutas, dentre elas: por liberdade; pela defesa de direitos; pela resistência a folclorização e/ou branqueamento de sua cultura; pela recomposição de sua humanidade, corporeidade e identidade diante das discriminações e preconceitos que visam levá-los, bem como nos levar, ao esquecimento de nossas raízes multiculturais (p. 63).

Contribui também neste sentido, o estudo de Kunz (2004) que afirma que a escola não pode libertar-se totalmente das estruturas de dominação, e que as práticas escolares não devem subestimar as estruturas presentes no interior das escolas, porém não podemos esperar a ocorrência da democratização no contexto social e político das estruturas, para só então atuarmos democraticamente.

A democratização da escola passa pela reflexão e ação sobre os condicionantes históricos, portanto, passa também pela democratização dos conteúdos, assim como das relações de ensino e aprendizagem, de modo que os responsáveis por cada componente curricular podem, e devem, buscar as mudanças necessárias com ações possíveis, ocupando os espaços vazios dentro das estruturas condicionantes a que estão submetidos.

Diante do exposto, entendemos a Educação Física como um espaço-tempo privilegiado para o estudo da etnomotricidade dos mais distintos povos, onde o diálogo, a reflexão e valorização da diversidade cultural sejam permanentemente cultivados.

Ao nos referirmos a etnomotricidade compartilhamos da compreensão de Gonçalves Junior (2010), que entende a mesma “[...] como práticas corporais (jogos, brincadeiras, lutas, danças) com características próprias de um povo/comunidade desenvolvidas com intencionalidade² relacionada a processos educativos de tradição e resistência de tais manifestações” (p.51). Explicitamos que a etnomotricidade ancora-se na Ciência da Motricidade Humana de Manuel Sérgio, e na pedagogia dialógica de Paulo Freire, as quais, entre outras influências em suas respectivas constituições, têm suporte na fenomenologia existencial de Maurice Merleau-Ponty (GONÇALVES JUNIOR, 2010).

² “Comportamento corpóreo-mundano e existencial, no qual se constitui e reconstitui o mundo significado” (FIORI, 1986, p.4)

Consideramos o estudo da etnomotricidade relevante pela possibilidade de transcendência, ou seja, além de vivenciar práticas corporais de diversos povos, temos a oportunidade de concientizar-nos acerca do “[...] jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores e grupos que experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior de sociedades cujos contextos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes” (GONÇALVES JUNIOR, 2010, p.50).

Isto posto, nos cabe enquanto educadores, assumir um posicionamento político frente ao mundo, mundo esse que, no caso brasileiro, tem discriminado povos com grandes contribuições para nossa matriz cultural, deixando-os a margem da história, sem o reconhecimento e a valorização devidos. Entendemos que as raízes de nossas ações se encontram em nosso projeto político, seja ele em favor de uma educação para todos e todas ou em favor de uma educação que privilegie uma minoria, portanto, a cada um de nós cabe o engajamento e compromisso com o sonho político que assumimos.

Considerações

O trabalho na escola com a temática indígena teve início sem muitas pretensões, com a experimentação de uma brincadeira, descontextualizada, visando apenas a “prática pela prática”, ou seja, uma brincadeira como outra qualquer. Tal descontextualização adivinha da nossa falta de conhecimento do modo de vida indígena, o que, além de não nos permitir perceber a importância do trabalho com a temática, gerava grande insegurança, insegurança essa que, não raramente, é sentida no trabalho com outros conteúdos não hegemônicos na Educação Física Escolar. Porém, esse primeiro passo, apesar de pequeno, marcou o início de uma caminhada de muitos aprendizados, que se alonga até os dias de hoje.

Essa nossa vivência nos fez perceber que, compreender a cultura indígena, reconhecendo a diversidade étnica que a compõe, é fundamental para contextualizar as brincadeiras, os jogos e outros elementos pertencentes a esse universo, pois, tais manifestações, frequentemente, trazem em seu bojo características que revelam valores culturais enraizados, tais como: a proximidade e integração com a natureza, valorização dos mais velhos e da vida em comunidade. Tais valores se expressam em diversas manifestações, como na representação da fauna e flora nos jogos, brincadeiras, pinturas e danças, o respeito aos mais velhos manifestos na valorização das histórias contadas pelos anciões, bem como nos rituais realizados em homenagem aos ancestrais.

Os citados valores, também podem ser observados nos discursos pedagógicos, políticos e midiáticos dos não índios, no entanto, em muitos casos, não ultrapassam a dimensão do discurso, pois, as preocupações anunciadas com a preservação do meio ambiente, sustentabilidade, cidadania, ou mesmo com a vida em comunidade, não são vividas plenamente nas ações do dia a dia.

Embora os não índios expressem tais preocupações relativas aos citados valores, quando se deparam com povos que os vivem em sua cotidianidade, tendem a adjetivar tais manifestações como primitivas ou bárbaras, desvalorizando-as, impondo-lhes valores culturais não índios, valores estes revelados em suas práticas, competitivas onde o egoísmo e o individualismo convivem e, em alguma medida, justificam a exploração entre semelhantes.

Nesse sentido, entendemos que, do diálogo com a cultura indígena podem emergir diversos aprendizados, pois:

Na história do pensamento humano os desenvolvimentos mais fecundos ocorrem, de um modo geral, quando duas correntes totalmente distintas se encontram. Estas correntes podem radicar em zonas bastante diferentes da cultura humana, em tempos ou meios culturais diferentes, ou até em diferentes tradições religiosas; assim, se de facto se chegam a encontrar, ou seja, se de facto são pelo menos tão aparentadas que uma verdadeira relação possa ter lugar, só se pode esperar que novos e estimulantes progressos se sigam (HEISENBERG, 1989, p.10).

Esperamos, enfim, que essa tentativa de tradução de nossas experiências para elaboração deste minicurso, venha a contribuir com profissionais da educação, que, assim como nós, se preocupam em criar situações de ensino aprendizagem estimulantes e comprometidas com as lutas de grupos étnicos que historicamente tem sido vítimas de preconceito e discriminação.

Referências

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC /SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: MEC, 2003.

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, Ministério da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: MEC, 2008.

COLOCCA, Edson A.; CARMO, Clayton da S.; BENTO, Clovis C.; COREZOMAÉ, Lennon F. Programa de índio: aprendendo e ensinando nas relações étnico-raciais em aulas de educação física. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. v. X. p.4148 – 4160.

FALCÃO, J. L. C. Unidade didática 2 capoeira. In: KUNZ, E. (Org). **Didática da Educação Física 1**. 3ªed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. p.55-94.

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. p.29-35.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Etnomotricidade: multiculturalismo e Educação Física Escolar. In: CORREIA, W. R.; CARREIRA FILHO, D. (Org.). **Educação Física Escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

HEISENBERG, Werner. Epigrafe de abertura In: CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física: Uma exploração dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental**. Lisboa: Editorial Presença, 1989, p. 10.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3ªed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

“DE PÉ NO CHÃO”: TRABALHANDO O RITMO NA MÚSICA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Denise Andrade de Freitas Martins
Mariana Zamberlan Nedel
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Motricidade e Arte

Resumo: O presente artigo trata de uma proposta de oficina que busca integrar música e educação física a partir do ritmo. O objetivo é o de compreender como e de que forma as áreas de música e educação física se inter-relacionam, buscando despertar nos (as) participantes interesse e curiosidade para a proposição e realização de atividades que têm no ritmo seu solo de ancoragem. Como sugestão de práticas educativas em música e educação física para a sala de aula bem como espaços alternativos, serão desenvolvidas as seguintes atividades: jogos de mãos e copos e percussão corporal; construção, manuseio e exploração de instrumentos musicais de material considerado “lixo”; criação de atividades performáticas.

Palavras-chave: Dialogicidade; Corpo Próprio; Ritmo.

INTRODUÇÃO

Como profissionais em música e educação física, podemos observar o quanto estas áreas de conhecimento se inter-relacionam, já que ambas têm como fundamento o corpo, o nosso corpo, o corpo de cada um de nós no mundo, em movimento. Esse corpo, espaço primordial de todas as nossas realizações e vivências é que nos possibilita a condição de estarmos no mundo.

Na tentativa de compreender melhor as condições e possibilidades de nossas realizações em meio a atividades de música e educação física bem como entender o como e de que forma essas áreas se inter-relacionam, é que escrevemos este artigo¹. Como ponto de partida para esta discussão nos apoiaremos principalmente no conceito de dialogicidade do educador brasileiro Paulo Freire (2005), nas noções de corpo perceptivo do sujeito fenomenológico de Merleau-Ponty (1994) e de ritmo apresentadas pelo educador musical Émile Jaques Dalcroze.

Discutir tais conceitos nos parece muito apropriado para fundamentar a proposição e realização, tanto em sala de aula quanto em outros espaços, de atividades que envolvam

¹Este artigo é resultado de uma proposta de oficina intitulada “*De pé no chão*”: *Trabalhando o Ritmo na Música e na Educação Física*, a ser realizada, na categoria Minicurso, no V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Motricidade, Educação e Experiência/II Congresso Internacional de Educação Física Esporte e Lazer/VI Shotoworkshop, em outubro de 2012.

práticas educativas em música e educação física, tais como: jogos de mãos e copos e percussão corporal; construção, manuseio e exploração de instrumentos musicais de material considerado “lixo” e criação de atividades performáticas.

Desse modo, discutidos os conceitos, passaremos à apresentação das atividades propostas, e metodologias aplicadas, na expectativa de que experiências como essas possam contribuir no sentido de incentivar a realização de práticas escolares integradas, inovando o repertório e seus modos de aplicação, tanto de professores (as) quanto de pessoas que buscam essas práticas e conhecimentos para a vida pessoal e profissional.

OBJETIVOS

O objetivo é o de compreender como e de que forma as áreas de música e educação física se inter-relacionam, buscando despertar nos (as) participantes interesse e curiosidade para a proposição e realização de atividades que têm no ritmo seu solo de ancoragem.

DIALOGANDO COM OS AUTORES

O conceito de dialogicidade em Freire

Para o pensador e educador brasileiro Paulo Freire (2005) a conscientização evita fanatismos e promove a busca de afirmação, de onde se pode dizer que a dúvida é condição de abertura ao diálogo. Hoje, vivendo em pleno século XXI, o primeiro passo para o problema de nossa humanização é reconhecer a desumanização, já que humanização e desumanização são possibilidades dos seres humanos como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Como seres humanos no e ao mundo, tanto a humanização quanto o ser mais são vocações negadas, por isso a necessidade dos oprimidos de libertarem-se a si e aos opressores. A liberdade não é algo que se recebe, uma doação, ao contrário, ela é conquistada por cada um de nós. E isso exige busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz.

O processo de libertação não é fácil, é difícil e doloroso. Para tal é preciso solidariedade e solidarizar-se é um ato de amor e de amizade. Como a realidade social é construída por e para seres humanos, sejam opressores ou oprimidos, só esses poderão transformar essa mesma realidade. O diálogo entre os diferentes seres humanos, nas dimensões de ação e reflexão, é condição fundamental para a transformação da realidade. É preciso pronunciar o mundo para modificá-lo. E anunciar engendra novos pronunciamentos. (FREIRE, 2005).

Como encontro dos seres humanos no mundo, o diálogo só se estabelece com aqueles que querem a pronúncia desse mesmo mundo, e sendo o amor seu alicerce, exige-se humildade, fé nos homens, esperança e um pensar verdadeiro. A confiança é decorrência e consequência desses atos, a qual poderá ser rompida a todo e qualquer momento. Portanto, dialogar é um exercício que requer permanente atenção e dedicação, desejo de querer estar e ser junto a alguém, de construir para si e para o outro, de ser indivíduo na coletividade.

Na prática da docência, a busca dos conteúdos a serem aplicados já se configura no exercício do diálogo. E esse modo de ser e de construir com o outro é sempre aberto, o que não é o mesmo que ouvir o outro vez ou outra. Aquilo que se constitui sem a participação do outro não é desejo nem deliberação, ao contrário, é “invasão cultural”. Só a revolução cultural poderá dar conta das relações de opressão. É necessário um movimento de busca de cada um, que, compromissado com a realidade do mundo em que habita, seja no “tempo próprio do ser” (FREIRE, 2005).

A verdadeira revolução só acontece no diálogo entre os pares e implica co-laboração e comunhão. O diálogo é a força que impulsiona o nosso pensar crítico em relação à nossa condição humana no mundo, o que nos possibilita repensar a vida em sociedade, e só assim seremos capazes de transformar o mundo que nos cerca. A educação cultural é força potente na pedagogia da liberdade de Paulo Freire, que diz: “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p.93).

Só há como se libertar se protagonizarmos a nossa própria história. Constituindo-nos, no e com o mundo, tomamos consciência deste, as coisas ganham forma e realidade, o que exige muito esforço de quem o faz, já que mundo e ser humano preexistem um ao outro. Dando significados ao mundo o ser humano se reencontra. A conscientização então se prefigura como ação transformadora e só se realiza a partir do diálogo. As consciências não sendo encontros são a constituição de intersubjetividades.

Em Fiori, toda “cultura autêntica é aprendizado” e “aprendizado autêntico é conscientização”, de onde se pode dizer que todo ser humano “se faz, aprendendo a refazer-se, aprendendo a humanizar-se e a libertar-se” (1986, p.9). E na educação que o ser humano re-produz, produzindo seu mundo. Para este autor o sentido original da conscientização coincide com a “revolução cultural”.

O corpo próprio de Merleau-Ponty

Em busca de compreender como e de que forma as áreas de música e educação física se inter-relacionam, já que ambas têm no corpo o espaço primordial de suas realizações e vivências, tomaremos as ideias de Merleau-Ponty, principalmente em sua noção de corpo próprio, em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1994), como referencial teórico adequado às discussões a que se pretende neste artigo.

Para o autor, que reaprendeu a ver o mundo e voltar-se às próprias coisas, conhecido por “filósofo do sentido”, só há consciência se houver algo em que ela possa se jogar, sujeito e objeto não se limitam, são paralelos. Corpo e consciência não são partes isoladas, não há como atribuir determinada sabedoria à consciência ou ao corpo, ambos agem conjuntamente. O corpo existindo por si e podendo ser vários corpos funciona como mecanismo e a consciência ocupa espaço na dimensão do comportamento deste mesmo corpo vivido e experimentado.

O nosso corpo faz de si próprio o objeto que vai ao encontro das coisas, é “habitado por uma potência de objetivação que trabalha na constituição dessas coisas, tratando os dados sensíveis como representativos uns dos outros, animando e ordenando estes mesmos dados, centrando-os numa pluralidade de coisas vividas e experimentadas num núcleo inteligível” (MARTINS, 2000, p. 28).

Não se pode conceber a ideia de corpo biológico e fisiológico sujeito à consciência, já que o corpo não é servo da consciência, mas um todo indivisível. A consciência só existe se houver algo de que se ter consciência, algo que deverá ser um objeto intencional, um objeto no qual a consciência se joga e se realiza. E é por isso que não temos consciência de certos movimentos de nossos corpos que, estimulados perceptivamente, são por nós mesmos despercebidos. Não existe uma objetividade de comportamento, pois a história perceptiva de cada sujeito é o resultado de suas relações com o mundo objetivo.

Não se pode atribuir ao comportamento objetividade, pois o ser humano não se dá e atua no mundo do nada, ele é em si mesmo um mundo que se recria e se reconstitui a cada instante, num movimento dinâmico e muito próprio. Esse ser humano é o sujeito perceptivo de Merleau-Ponty, que percebe sem perceber que está percebendo, já que a percepção implica a significação do percebido e perceber não é lembrar-se, não é arrastar o fluxo de consciência, não é analisar aquilo que está retido na memória.

Perceber é apreender as coisas no sentido em que as vemos no mundo e em nosso mundo, é o sujeito voltado à percepção de sua própria história, onde o corpo não é apenas um

objeto, mas o campo primordial, condição básica à realização de qualquer experiência. O ser humano desvela o sentido que o mundo lhe apresenta.

Esse corpo do sujeito perceptivo é o corpo próprio ou corpo fenomenológico de Merleau-Ponty (1994), que é o corpo da experiência do corpo, já 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).

E, ainda:

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 uma 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, 1994: 18).

Movemos sempre o nosso corpo fenomenal, nunca o corpo objetivo, porque o nosso corpo é a potência de certo mundo. Relacionamos-nos com as coisas, com o mundo, muito especificamente através da visão e dos movimentos, sem que o nosso corpo seja governado por um “eu penso”, mas conduzido a uma unidade inter-sensorial de um “mundo”. A motricidade é então uma intencionalidade original, onde a consciência é originariamente um “eu posso” e não um “eu penso”. Um movimento só é aprendido quando incorporado ao corpo próprio e a consciência é o ser para a coisa.

Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’, e mover o seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. Portanto, a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 193).

O mundo percebido pelo corpo próprio é atingido pela obscuridade, assim como o coração está no organismo, mantendo um espetáculo visível e contínuo com a vida, animando e alimentando este mesmo espetáculo, formando assim um sistema. É neste e com este mesmo corpo que aprendemos e conhecemos o nó que existe entre nossa essência e nossa existência, reencontradas na percepção (MARTINS, 2000, p. 35).

A rítmica de Dalcroze: um conceito em música

Muitos têm sido os estudos sobre ritmo e movimento como recursos educacionais considerados importantes para diferentes áreas de ensino. Levando em consideração a Lei nº 11.769, sancionada em 2008, a qual institui a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, vemos a importância da integração dos componentes curriculares, não mais

conteúdos, Música e Educação Física², já que ambos usam o corpo como meio de ação e expressão, modos de realização de todo ser humano que bem podem significar a promoção de uma educação libertadora, parafraseando Freire (2005).

Em Camargo (1994) se tem a compreensão de que todo movimento é ritmo em potencial, já que em latim a palavra ritmo – *rhythmos* – significa “aquilo que se move, aquilo que flui” e a palavra música, do latim *musicé*, significa a “arte das musas”. Assim, fica claro o pensamento de Platão (1997), quando o mesmo afirma que o exercício físico quando não integrado à música torna o homem desassossegado, rude, da mesma forma que a música, se desvinculada do movimento, pode levar à prostração e à apatia.

Já Jeandot (1990) observa que é nítida a receptividade da música enquanto um fenômeno corporal. Antes mesmo de nascer, ainda no útero materno, a criança já toma contato com a música (por exemplo, quando a mãe ouve, canta, toca, dança) e com um dos elementos fundamentais da música, o ritmo, pelos batimentos cardíacos da própria mãe.

O ritmo é então o elo principal entre Música e Educação Física, visto que é um fenômeno existente em todo o universo, base de toda melodia musical e que, de certa forma, rege as ações do ser humano, já que este é dotado de instinto rítmico (MONTEIRO e ARTAXO, 2000). Isto se vê facilmente quando, por exemplo, um jogador acerta o tempo da bola em uma jogada de ataque no voleibol; quando um instrumentista ao tocar uma música expressa suas emoções através do balançar do corpo, dos pés.

Santiago (2008) ressalta que vários pontos podem e devem ser levados em conta na educação musical, já que é o nosso corpo que se expressa, que percebe os dados táteis, auditivos, visuais, cinestésicos, espaciais e temporais, dentre outros. E é por isso que se deve “evitar o uso do corpo como instrumento de ação, que se engaja na atividade musical de forma mecânica e inexpressiva”, já que o nosso corpo é uma espécie de agente musical, que cria ações musicorporais.

É preciso que cada pessoa seja respeitada como um ser humano único, particular. Por isso é que se diz que cada pessoa tem o seu próprio ritmo, o ritmo interno de cada um, o que é de fundamental importância, principalmente no âmbito da aprendizagem. Permitir que a espontaneidade emergja, levando em consideração este respeito à individualidade, à subjetividade de cada um, é essencial, já que os atos e as atividades espontâneas são uma forma de exteriorização de ideias e sentimentos, dando espaço à criatividade, ao envolvimento e a auto-expressão dos educandos (SCARPATO, 2001).

² De acordo com os PCNs de 1997, a Educação Física passou a ser disciplina curricular obrigatória apenas a partir da Constituição de 1937 (ALBUQUERQUE, 2009).

Neste artigo nos propomos a pensar sobre o corpo, o nosso corpo, integrado às atividades de música e educação física. Desse modo, concordamos com Braga (1994), que diz ser necessário: estimular a liberdade de movimento e a exteriorização das emoções por meio de gestos espontâneos; harmonizar o movimento do corpo que se expressa no tempo e no espaço; auxiliar na execução de exercícios educativos por meio do trabalho, pela facilidade de realização e de associação dos movimentos a ritmos externos; facilitar a execução de muitas habilidades que envolvem práticas corporais.

Esta metodologia baseada no movimento do corpo a partir do ritmo foi e é usada por vários pensadores e profissionais, principalmente no processo de ensino e aprendizagem da música. Um dos precursores desta ideia foi o compositor e pedagogo suíço Jacques Dalcroze, o qual criou a “Rítmica”³ – método utilizado para a educação geral, global, uma espécie de solfejo corpóreo-musical, que possibilita a observação das manifestações do ser humano/educando em toda sua corporeidade (CAMARGO, 1994).

Para Endler e Campos (2007, p. 5), a “Rítmica” é uma “pedagogia por e para o ritmo, envolvendo o movimento corporal, as faculdades emotivas e criativas, criando no aluno o desejo de se expressar, tudo em ambiente de segurança e alegria”. Segundo as autoras, Dalcroze, com a finalidade de solucionar as dificuldades de aprendizagem musical, criou uma metodologia que parte da vivência dos elementos musicais, antecedendo as suas simbologias. Dessa forma, o pedagogo suíço tinha o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do ser humano de forma global, tornando-o mais sensível, e não somente para a música, mas para a vida, “preparando-o para a livre criação, resolução de problemas, bom relacionamento pessoal, elaboração de novos produtos importantes e adequados para determinados ambientes ou culturas” (ENDLER e CAMPOS, 2007, p. 5).

Dalcroze (1921 *apud* BOWMAN e POWELL, 2007, p. 1090), em seus textos, defendia a ideia de que a música depende não apenas do sentido “audição”, mas de todos os outros, sendo um dos principais o tato. Para ele, a capacidade musical induz à realização de movimentos corporais, tais como de pés, tronco, cabeça... do corpo como um todo. Já que as sensações musicais de natureza rítmica chamam por respostas musculares e nervosas, elas clamam por respostas do organismo como um todo, o que pode ser visto, por exemplo, quando ao escutar uma música que marcou algum importante momento/fato, temos a vontade de dançar, de mexer os pés, a cabeça, etc..

³A definição para o método educativo, criado por Dalcroze, através da palavra “Rítmica”, foi encontrada no livro de Camargo (1994) e no artigo de Endler e Campo (2007). Porém, no artigo de Bowman e Powell (2007), é utilizado o termo “Euritmia”.

Dalcroze já argumentava que pelo fato da música ser em sua essência um fenômeno sonoro, depende da captação através da audição, fazendo-se necessário que as sensações auditivas fossem completadas com as impressões captadas pela visão, movimentos corporais e emoções (ENDLER e CAMPOS, 2007, p.4).

[Ele] chegou à conclusão de que a musicalidade unicamente auditiva é incompleta e que existem ligações entre a mobilidade e o instinto auditivo, entre a harmonia dos sons e as durações, entre o tempo e a energia, entre a dinâmica e o espaço, entre a música e o caráter, entre a música e o temperamento, entre a arte musical e a dança. Observou ainda que existe uma dialética entre os processos e que esses possuem um caráter dinâmico, em que as figuras da escrita musical também passam a fazer parte das vivências corporais, aliando a educação do ouvido aos movimentos corporais à representação gráfica das durações. [O método tinha a] finalidade de alcançar os seguintes propósitos: o desenvolvimento das habilidades corporais, a flexibilidade, a expressão corporal, o equilíbrio e a educação do ouvido (BÜNDCHEN, 2005, p. 42).

Para este precursor do ensino baseado no movimento, as crianças, por natureza, já nascem dotadas de um sentido instintivo pelo ritmo e pelo tempo, derivadas da respiração e da maneira de caminhar, elementos importantíssimos para um modelo de ensino musical que utiliza principalmente medidas e divisões de tempo. Sendo assim, desde que todo o movimento implique em energia, tempo e espaço, a energia muscular pode servir como base para uma educação musical.

A partir dessa metodologia de ensino que tem como base a utilização de movimentos corporais, Dalcroze afirmava que todos os elementos musicais poderiam ser aprendidos, já que para ele, o maior objetivo do treinamento rítmico era a regulação dos ritmos da música aos ritmos naturais do corpo, e, pela sua automatização são criadas imagens rítmicas definidas no cérebro do educando (DALCROZE, 1921, p. 265 *apud* BOWMAN e POWELL, 2007, p. 1091).

Ao realizar exercícios a fim de que seus alunos tomassem consciência das diferenças do ritmo e dinâmica através da própria experiência corporal, Dalcroze estimulava a inteligência cinestésica-corporal, contribuindo para o equilíbrio, força e presteza da resposta corporal ao comando cerebral. Estes estímulos revertem para música reconhecimento da duração dos tempos e intensidades sonoras. Outros exercícios da Rítmica reforçam a sensação de maior ou menor amplitude do movimento no espaço e a sensação da direção deste movimento. Estes estimulam a inteligência espacial, responsável pela orientação no espaço, memória espacial e capacidade de organização estratégica. Para a música, resulta em memória linear dos sons e capacidade de organização de estruturas musicais [...] A Rítmica procura através da prática da improvisação desenvolver no aluno suas capacidades emotivas, liberdade de imaginação e desejo de se expressar. Dalcroze responsabiliza o educador por conseguir desenvolver em seus alunos a liberdade de ação e pensamento. Este trabalho ligado à inteligência musical visa o relacionamento inter e intrapessoal. (ENDLER e CAMPOS, 2007, p.4).

Com o objetivo de descrever o método criado por Dalcroze, para uma melhor compreensão do mesmo, destacamos os seguintes exercícios⁴:

1. Exercícios preliminares:

- Marchar com música, procurando reproduzir as frases musicais, seus acentos, seus diminuendos e crescendos, que são variações de dinâmica;
- Em um segundo momento, após vivenciar intensamente os elementos musicais, sentindo-os no seu interior, o/a aluno/a passa a expressá-los no espaço, utilizando gestos improvisados ou convencionais, fundamentados em várias formas de respiração;
- A prática de marcar o compasso com as mãos, enquanto os pés executam outros movimentos, desenvolvendo automatismos rítmicos e motores;
- A aprendizagem do canto, como fator de desenvolvimento da atividade respiratória e muscular.

Vencida essa fase dos exercícios preliminares, o “Método Rítmica” vai se desenvolvendo e exigindo maior complexidade nas atividades, com as seguintes finalidades: restauração física, educação mental, domínio temporal e espacial do movimento e domínio rítmico-musical (CAMARGO, 1994).

Assim como Dalcroze, outros teóricos⁵ também estudavam a utilização de práticas corporais no ensino da música, tais como:

- Zoltan Kodaly também sublinhou a importância do movimento rítmico na educação musical. Este autor preconizou o envolvimento de crianças em atividades como andar e bater palmas, em danças folclóricas, dentre outras atividades rítmicas;
- Carl Orff tinha suas estratégias pedagógicas indo ao encontro da utilização de movimentos rítmicos para a educação musical, inicialmente através de discurso, em seguida através de atividades que envolviam batidas e palmas e finalizando com o ensino do “tocar instrumentos musicais”;
- Shusterman acreditava que para entender o corpo como algo que não seja apenas discursivo é necessário parar apenas de falar sobre ele e começar a mexê-lo, parar de apenas dar conceitos e definições sobre o corpo e começar a dançar;
- Schutz retratava a música como sendo ativa, um processo comunicativo que está enraizado nas ações corporais;

⁴ Exercícios descritos em Camargo (1994).

⁵As ideias e nomes destes importantes pensadores foram encontrados no artigo de Bowman e Powell, 2007.

- Feld defendia que a música envolve tato, olfato, visão, movimento e muito mais. Para ele, corpos em um estado de música são mutuamente sentidos e conectados para o mundo;
- Small sustentava que, no processo de aprendizagem musical, pensa-se com os corpos, através deles, por meio deles.

Podemos observar então que desde meados da década de 1920 se tentava integrar na Europa a música às atividades corporais, quando se tratava de processos de ensino e de aprendizagem.

Neste artigo nos propomos a pensar e discutir sobre a integração entre música e educação e física, tendo no movimento a partir do ritmo o ponto principal de nossas proposições, de modo que cada aluno/a desenvolva suas diferentes formas e possibilidades de comunicação e expressão, sentindo-se estimulados diante de ações práticas e implicações pessoais. Sendo assim, conforme o pensamento de Malagarrida e Valls (2003), estas atitudes permitirão que esses/as alunos/as aprendam e ensinem por meio de operações que envolvem todo o corpo, o corpo perceptivo, aquele que sente, capta, descobre e constrói para só assim poder transformar a natureza, a si mesmo e ao outro, criando a cultura humana.

Mas, para que isso aconteça de forma completa, é necessário que o/a professor/a orientador/a permita que os/as alunos/as experimentem, descubram e expressem livremente as percepções que vão tendo daquilo que lhes é apresentado e ensinado. A fim de que os/as alunos/as permaneçam ativos e participem das atividades propostas é imprescindível uma postura atenta de seus professores/as, no sentido de que esses/as alunos/as sejam observados, que tenham espaço para desenvolver as atividades, manifestando suas sensações, expressando seus desejos e aprendendo de uma forma pessoal. Faz-se necessário também que se criem hábitos e atitudes positivas, espontâneas, baseadas no desejo, que é latente em todo ser humano, de realizar experiências lúdicas e de comunicar-se.

MATERIAL e MÉTODOS

Para a realização desta oficina, levando-se em conta a revisão de literatura bem como os conhecimentos e experiências dasicineiras, autoras deste artigo, os procedimentos a serem utilizados terão como ponto de partida o ritmo, baseado no método de educação musical de Dalcroze, a Eúritmia: sistema de treinamento musical que utiliza a resposta do aluno ao ritmo proposto através de movimentos ritmico-corporais, já que o ritmo é um fator de organização dos elementos musicais que atinge imediatamente a sensibilidade humana.

As atividades constarão de três momentos, a saber: percussão corporal e jogos de mãos e copos⁶; construção, manuseio e exploração de instrumentos musicais de material considerado “lixo”; criação de atividades performáticas.

No primeiro momento, a proposta é a de que em forma de círculo o grupo de pessoas participantes, ao se apresentarem, produza e reproduza células musicais dentro de uma regularidade rítmica, mediada pelos passos das pessoas se movimentando na roda. Para, daí então, pouco a pouco, se acrescentar movimentos de mãos e pés, bem como canto⁷, tudo ao mesmo tempo. Este momento será finalizado com uma discussão a respeito de como o ritmo está presente e se manifesta nas atividades de música e educação física, como princípio que funda todo e qualquer movimento.

Num segundo momento serão construídos instrumentos musicais a partir de material considerado “lixo”, tais como: copos de requeijão e de iogurte, latas de refrigerantes, tampinhas de garrafa, pedaços de madeira e de tubos conduítes, tubos de caneta, baldes, dentre outros. Estes instrumentos serão construídos por cada participante, que juntos, manuseando-os, explorarão as possíveis sonoridades, criando e inventando sons e música.

Para finalizar, os participantes se organizarão em grupo para discutir, criar e apresentar propostas performáticas que envolvam música e educação física, levando em consideração os dois primeiros momentos da oficina bem como seus conhecimentos e experiências de vida.

⁶O Jogo de mãos e copos é um jogo criado a partir de músicas infantis onde se canta e se “toca” copos de plástico com as mãos, um recurso muito utilizado atualmente como auxiliar na educação musical em relação ao desenvolvimento da coordenação motora. Consultar: Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas.

⁷As canções base para a realização deste trabalho serão “Canarinho da Alemanha”, “Sambalelê” e “Escatumbararibê”, por integrarem o repertório do cancioneiro brasileiro. Por não ter sido encontrada a origem do Canto “Canarinho da Alemanha”, falamos, aqui, brevemente, da origem da Capoeira e de seus cantos. O que se sabe é que os negros trouxeram da África a lembrança de um jogo chamado “Dança da Zebra” – uma luta festiva para disputar o amor e a mão da mulher em casamento e, a partir disso, foi criado um novo jogo, com suas próprias características e cantos. Entendemos, assim, que a “capoeira pode ter engravidado na África, mas tudo indica que tenha nascido no Brasil”, sendo assim, uma “criação bem brasileira, gerada a partir de elementos africanos”. Além disso, pelo fato de os negros não possuírem armas para sua defesa, encontraram no próprio corpo uma maneira de enfrentar os inimigos – imitando gatos, macacos, cobras, bois e aves. No dia 9 de julho de 1937 a arte foi oficializada, no governo de Getúlio Vargas, como único desporto genuinamente brasileiro, apresentado para o então presidente, e outros governantes, por Mestre Bimba. Em relação à música na capoeira, foi possível encontrar que os negros escravos disfarçavam as suas lutas através da música e foi dessa forma que, lentamente, a música passou a ser incorporada na capoeira – única modalidade de arte marcial acompanhada por instrumentos musicais, tais como berimbau, reco-reco, tambores e pandeiro. É através da música que o ritmo e o estilo do jogo são ditados (dados encontrados no site www.artenossa.com/capoeira). Acerca da música “Sambalelê”, o que pôde ser verificado é que a mesma pertence ao folclore brasileiro, caracterizando-se por ser uma cantiga de roda com herança cultural africana. Por último trazemos a canção “Escatumbararibê”, formada por um conjunto de palavras e ritmos que, segundo Beineke e Freitas (s/d) – criadores do Jogo de mãos e copos – não possuem um significado específico.

RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que experiências que inter-relacionam música e educação física a partir de trabalhos com ritmo, principalmente, possam contribuir no sentido de incentivar a realização de práticas escolares integradas, inovando o repertório e seus modos de aplicação, tanto de professores (as) quanto de pessoas que buscam essas práticas e conhecimentos para a vida pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a proposta dessa oficina apresenta uma possibilidade de inovação na educação, o que para Morin (2000) seria uma busca por novos caminhos, caminhos esses que seguramente se pautam no conceito de dialogicidade e liberdade de Paulo Freire. Integrando as áreas de Música e Educação Física tendo como ponto de partida o Método da Rítmica, a Eurytmia de Dalcroze, buscamos poder contribuir com a educação e seus profissionais, na ideia de que somos seres humanos integrais mas inconclusos, sedentos por novas experiências e vivências, donos de um corpo que é só nosso, o corpo fenomenológico de Merleau-Ponty, campo primordial de nossas ações e realizações.

Queremos ressaltar a importância do/a professor/a e das metodologias adotadas em atividades que envolvem práticas corporais. As crianças, geralmente inquietas, ativas, agem por impulso e inspiração, e é pela curiosidade que sentem necessidade da experimentação (GAINZA, 1997). É preciso, então, se pensar em educação pautada na liberdade de expressão, onde haja permissão e incentivo em busca de construir uma educação questionadora, crítica, reflexiva, capaz de abrir portas para a criatividade, a improvisação, a invenção.

Uma educação assim, fundamentada nos princípios de integração, de liberdade, de criticidade, onde cada ser humano é o sujeito de suas próprias ações, possivelmente poderá contribuir, segundo Nedel (2010), no crescimento individual e coletivo, gerando espírito de cooperação, socialização, promovendo novas aprendizagens, provocando a inclusão social, estimulando novas formas de comunicação e desfragmentação do ser humano – formas estas de autoexpressão e de recuperação do eu que mora em cada um de nós.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Luís Rogério. A constituição histórica da Educação Física no Brasil e os processos da formação profissional. – PUC/PR. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE/ III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.
- BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro. **Lenga la lenga: jogos de mãos e copos.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.
- BRAGA, Joseni Marlei Paula. **Elementos musicais a serem abordados na formação profissional em educação física.** Campinas, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Campinas, São Paulo, 2002
- BOWMAN, Wayne; POWELL, Kimberly. The Body in a state of Music. In: BRESLER, Liora. (Editora). **International Handbook of Research in Arts Education.** Part 1. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. v. 16. USA: Springer. 2007. cap.74, p. 1087- 1106.
- BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant’anna, 2005. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo:** uma abordagem construtivista na prática de canto coral. 2005. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- CAMARGO, M. L. M. de. **Música/movimento:** um universo em duas dimensões. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994. 143 p.
- ENDLER, Délia Ribeiro da Cruz; CAMPOS, Gilka Martins de Castro. A Rítmica de Dalcroze e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner: uma relação possível. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA , 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. CD-ROM.
- FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. 11(1), p.3-10, jan/jun. 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, materiales y tecnicas de la educación musical.** Buenos Aires: Ricordi, 1977.
- JEANDOT, N. **Explorando o universo da música.** São Paulo: Scipione, 1990. 176 p.
- MALAGARRIDA, T.; VALLS, A. **La audición musical em la Educación Infantil:** propuestas didácticas. Barcelona: Ediciones Ceac, 2003. 253 p.
- MARTINS, Denise Andrade de Freitas. **Um olhar fenomenológico sobre o ensino de piano em Conservatório Público Mineiro.** 2000. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Conservatório Brasileiro de Música, CBM, Rio de Janeiro, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONTEIRO, Gizele de Assis; ARTAXO, Inês. **Ritmo e movimento**. São Paulo: Phorte, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão Técnica Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NEDEL, Mariana Zamberlan, 2010. **Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil**: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade. 292 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ORIGEM DA CAPOEIRA. In: ARTE NOSSA. Disponível em: <http://www.artenossa.com/capoeira/>. Acesso em: 01 jun 2012.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. Fundador Victor Civita. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1997.

SANTIAGO, P. F. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 19, p.45-56, março 2008.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 53, abril 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em 27 ago. 2007.



POR QUE MÉTODO TREINAMENTO CORRETIVO POSTURAL (TCP®)? PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRINCÍPIOS PRÁTICOS BÁSICOS

Profa. Dra. Ana Cláudia Garcia de Oliveira Duarte (DEFMH/UFSCar)

O texto apresenta os conceitos introdutórios do Método TREINAMENTO CORRETIVO POSTURAL -TCP®. Como marca registrada da UFSCar e desta autora, se apresenta como novo método de treinamento da postura e do movimento humano, baseado em: vinte anos de prática; conhecimentos científicos da área de treinamento esportivo (por isso o método leva a palavra “treinamento” no nome); conhecimentos científicos da área de biomecânica, organização espacial do movimento e postura idealizada (justificativa para a palavra “corretivo”) e conhecimentos científicos na área de controle e regulação da postura, funcionalidade e expressão (expressa a relação sujeito-meio e justifica a palavra “postural”).O Método possibilita ações na área de Correção Postural no Esporte, Trabalho, Escola, Terceira Idade e Academias.

Palavras-Chaves: Ginástica postural; correção postural; TCP®.

POR QUE TREINAMENTO?

O termo “treinamento” é utilizado na linguagem coloquial em diferentes contextos com o significado de “exercício”, cuja finalidade é o aperfeiçoamento em uma determinada área. Uma definição bem geral de treinamento pode ser um processo que favorece alterações positivas de um estado, podendo este ser físico, motor, cognitivo ou afetivo.

Podemos dizer que o treinamento físico provoca mudanças morfológicas, metabólicas e funcionais, melhora da coordenação de atividades corporais com relação às regulações nervosas, hormonais e celulares.

Definido também como um processo no qual se faz o uso propositado de exercícios físicos para desenvolver e aprimorar as capacidades motoras que ajudam a melhorar o nível de desempenho em atividades musculares específicas, bem como a desaceleração da velocidade de envelhecimento, de forma a melhorar ou, pelo menos, manter o rendimento físico e a motivação para a vida e qualidade de vida.

O organismo reage de acordo com o estado de treinamento, e responde com adaptação conforme a natureza do treino. Tal adaptação é dada respeitando certos limites fisiológicos, os quais são individuais, e ampliar estes limites leva sempre ao desenvolvimento da capacidade funcional. Estes limites são aumentados com o treinamento. De um modo geral treinar significa “tornar-se apto”, manifestar capacidades.

Quando se fala em treinamento, a maioria das pessoas já pensa em alto nível, um conceito que exclui aqueles considerados não atletas da prática esportiva e do objetivo de melhorar suas capacidades físicas e consciência corporal. Dessa forma, é comum encontrar entre os não atletas, dificuldades em uma ou mais habilidades relacionadas a algumas capacidades físicas, o que contribui para uma série de distúrbios ao desempenhar certas funções, quer seja na esfera profissional ou social.

Dentre essas capacidades treináveis estão as capacidades motoras, que são unidades básicas para qualquer movimento e têm sua origem na genética individual. Essas capacidades podem ser divididas em capacidades motoras primárias, que são fundamentadas na eficiência do metabolismo energético, e centrais, que são determinadas essencialmente por componentes de condução nervosa.

As capacidades centrais dependem da integração do sistema músculo-esquelético com o Sistema Nervoso Central, e exigem mais do treino. As capacidades primárias dependem basicamente do sistema músculo-esquelético, por possuírem um componente genético forte, como a velocidade, que por sua vez, depende da tipagem de fibras musculares.

O ritmo é uma capacidade física central, pois está intimamente ligado ao SNC, e o TCP[®] engloba o ritmo em todas suas fases, sendo na sincronia dos

movimentos, na respiração ou na percepção das batidas da música, uma vez que as práticas são realizadas sempre com música.

As capacidades motoras também podem ser divididas em coordenativas e condicionantes, sendo que o Método TCP[®] privilegia em seus treinos as capacidades coordenativas, para que se treine então as capacidades físicas condicionantes, o que caracteriza o método como um método de treinamento aeróbio, de caráter contínuo, porém de grande variabilidade de movimentos, sem um padrão de frequência de repetição fixo.

Outro exemplo destas capacidades é a coordenação motora, definida como a capacidade de assegurar a combinação de movimentos que se desenvolvem ao mesmo tempo ou em sucessão, como a ligação de movimentos de corrida e lançamento ou na sincronização de movimentos de braços e pernas (mobilização), como na natação ou mesmo em instrumentos musicais. Quando bem treinado, o indivíduo é capaz de fazer essas combinações de forma ininterrupta. O treinamento deve enfatizar então a aprendizagem através da prática do maior número de ações motoras diferenciadas possíveis. Uma ação repetida caracteriza o treinamento e desenvolve um padrão, um modelo.

Da mesma forma, os exercícios para a estruturação postural necessitam de uma mudança na posição do centro de gravidade para que o corpo seja induzido a um autocontrole. A coordenação permite que o tempo entre a tensão e o relaxamento seja ritmado, e no TCP[®], a realização de movimentos de todos os membros de forma simultânea, durante os exercícios dinâmicos, tende a aumentar a complexidade permitindo cada vez mais controle do aluno sobre seu próprio movimento.

Não podemos deixar de fazer as considerações adicionais com relação à capacidade física "equilíbrio". Dizemos que um corpo está em equilíbrio quando a vertical de seu centro de gravidade cai dentro do polígono de sustentação. Um equilíbrio é mais estável quanto maior seja sua base de apoio, e mais próximo do solo esteja o seu centro de gravidade. O homem já está adaptado, ou melhor, vive tentando se adaptar à força da gravidade. Não viveríamos bem sem ela. É em função da gravidade que nos movimentamos, que deitamos, que estabelecemos posturas. Nosso corpo responde assim, a todas as leis da mecânica que regem o Universo.

Além do que, sabemos que a palavra equilíbrio tem um significado mais amplo e abrangente. Todos buscamos uma situação de equilíbrio. Todas nossas funções agem na tentativa de manter nosso equilíbrio interior, a custo de adaptações. Mas não é só isso, equilíbrio é sinônimo de PAZ.

Assim, a maturação e o treinamento das capacidades coordenativas permitem um melhor controle do corpo e facilitam o aprendizado de novas habilidades, assim como possibilitam ao sujeito realizar uma maior gama de movimentos e gestos importantes na vida, e ao longo dela.

Demandar de capacidades coordenativas significa refinar e qualificar o movimento (*be better*), ao passo que demandar de capacidades condicionantes significa solicitar mais do movimento (*be more*).

Mas o TCP[®] não pensa somente no treino das capacidades motoras, considera ainda:

- o treinamento do Movimento Humano, que em seu contexto de ação e significado, é dividido pedagogicamente no Método TCP[®] em movimentos naturais, funcionais e expressivos, que devem ser trabalhados de forma harmônica para no final compor a postura do sujeito;

- o Homem em suas generalidades, ou seja, tenta encontrar significados para o treinamento do movimento nas questões fisiológicas, funcionais e expressivas que são comuns a todos, podendo desta forma ser praticado em grupos, apesar da especificidade individualizada da proposta contida nos princípios do TCP[®];

- os Movimentos privilegiam desequilíbrios corporais no plano frontal, com o objetivo de favorecer o controle motor das cadeias musculares posturais, e com isso os processos regulatórios do equilíbrio na posição bípede;

- todos os movimentos executados demandam estabilidade articular oriunda da musculatura postural, nos movimentos dinâmicos, com a finalidade de promover ações anti-gravitacionais.

O treinamento científico esportivo oferece ainda como pressupostos teóricos para o Método TCP[®] os sete princípios científicos fundamentais do treinamento, que devem estar profundamente relacionados em uma ação que objetive promover resultados positivos.

É de fundamental importância no treinamento o domínio e o conhecimento desses princípios, pois eles são necessários para o educador montar seus próprios esquemas e sistemas de treino individualizado para seus alunos. Fazem parte destes princípios: - o da Individualidade Biológica, - da Adaptação, - Interdependência Volume-Intensidade, - da Sobrecarga, - Continuidade, - Especificidade, e da Variabilidade.

Considerando a mudança histórica do foco do treinamento esportivo ao longo do tempo, e pensando que hoje em dia o treinamento deve ser pensado como agente promotor de saúde e qualidade de vida, o TCP® redefine os Princípios do Treinamento à luz de um método **não competitivo** e que não busque apenas o rendimento atlético em qualquer modalidade desportiva, mas sim a uma prática **individualmente** programada para que seu praticante busque o **equilíbrio motor** e a **homeostase pessoal**.

- ✓ Acrescenta o **Princípio da Integralidade**, que considera o fenótipo **além** das capacidades e habilidades físicas do indivíduo, almejando informações sobre o **relacionamento social** do indivíduo, a **cultura** a qual este está inserido, suas **vivências, ansios, medos**, entre outras. Buscar ir além da **Anamnese**, dando abertura a outras considerações que passariam despercebidas para contribuir com o sucesso do processo de treinamento.
- ✓ **Princípio da Adaptação Lenta e Gradual**, que diz que o estímulo, assim como o tempo hábil para que o processo seja desencadeado, deve ser minuciosamente estudado e calmamente aplicado. Não será através do respaldo de testes de carga ou em cálculos de ordem **quantitativa** que serão estabelecidos volume/intensidade do exercício, mas sim com base na **percepção do indivíduo** treinado e na **qualidade** da resposta.
- ✓ **Princípio do Acréscimo de Complexidade aos Movimentos**, que engloba os princípios científicos desportivos da sobrecarga e da variabilidade. A metodologia de aplicação do TCP® tem sua concepção focada na **perspectiva pedagógica** do movimento humano e em ações posturais e dinâmicas em ângulos e amplitudes almejando a adaptação. Desta maneira, a sobrecarga nos exercícios advirá nas atividades que exijam maior **complexidade de movimentos**, como na coordenação inter e/ou intra-membros, somados à

desafiadoras formas de exigência, tornando a prática mais estimulante e motivada e desenvolvendo o indivíduo o mais **completamente** possível.

- ✓ **Princípio do Foco nos Anseios e Necessidades**, variante do Princípio Científico da Especificidade, diferenciando-se deste ao passo que vai além do enfoque único na maximização do rendimento em uma modalidade específica, buscando alcançar objetivos mais **intrínsecos** do sujeito, como os **anseios** e **expectativas** revelados pelo indivíduo, que devem anteceder as necessidades, pois criam profundo **vínculo** com a prática e contribuem, de forma significativa, para que o sujeito atinja suas necessidades.

Considerando todas as colocações acima podemos dizer que o Método TCP® escolheu o título **TREINAMENTO** com o objetivo de dizer que queremos mais. Queremos aproveitar todas as nossas capacidades físicas a fim de conseguir mudanças somáticas, e as adaptações desejadas.

"Com cuidado, tudo pode ser modificado"

POR QUE CORRETIVO?

O Método TCP® acredita que a idealização de um modelo postural planejado e desejado, possa ser o foco do treinamento para o sujeito. Embora saibamos que cada ser é único, existem modelos físicos, muito estudados, que nos mostram o harmonioso, o não dispendioso. O nosso movimento eficiente, ou seja, econômico. Com economia, há maior qualidade de vida. Poderemos manter a funcionalidade com qualidade por um tempo maior ao longo da vida. Se o método pensa em treinar movimentos naturais, também objetiva corrigir os movimentos funcionais. Vários são então os argumentos para pensar na implicação da correção:

- *Corretivo* porque devemos ter um modelo teórico que reflita um modelo ideal, para o movimento que se pretende executar.

- *Corretivo* porque buscamos ter um modelo de eficiência funcional baseado na qualidade do movimento executado em ângulos e amplitudes que promovam melhores adaptações.

- *O movimento eficiente é aquele realizado com menor gasto energético para maiores amplitudes e sua direção é retilínea.*

- *Movimentos Repetitivos em ângulos reduzidos, Posturas Estáticas associadas à realização de Força (60% FM_{áx}) e Manutenção de Posturas em Amplitudes Máximas, são as posturas mais lesivas*

Ao trabalhar com a funcionalidade estática, considerando as posturas inadequadas e mantidas no trabalho, e com a funcionalidade dinâmica, impregnada nos movimentos repetitivos, o método traz como referência e base à queixa da pessoa, ou seja, busca corrigir movimentos funcionais que levam à dor crônica, e que se constituem em queixas e incapacidades. O conhecimento das interações entre as funções mecânicas e as biológicas representa a melhor base para a compreensão do funcionamento do aparelho locomotor. Este conhecimento baseia-se na análise da relação de equilíbrio entre as qualidades de sustentação e resistência de suas estruturas e as formas de solicitação mecânica as quais estas estão submetidas.

Os fatores que mais influenciam na formação da arquitetura funcional do aparelho locomotor ou sua morfologia estão sobre as bases genéticas do crescimento e desenvolvimento normal e as solicitações mecânicas (que podem atuar de forma a modificarem significativamente a expressão das informações genéticas).

As manifestações do crescimento resultantes dos fatores mecânicos têm início com as tentativas de adoção de uma postura ereta e do ato de andar, nosso primeiro ato motriz, para que a funcionalidade da marcha se apresente.

Em geral, as reações mecânicas do crescimento do aparelho locomotor dependem dos seguintes fatores:

- magnitude das solicitações mecânicas que surgem em função da sobrecarga do peso corporal, das forças musculares e das forças dinâmicas durante o movimento;
- tipo de solicitação: trações, compressões ou torções;
- tensões musculares patológicas, espasticidade cerebral e outros distúrbios coordenativos da atividade muscular;
- resistência das estruturas a distúrbios mecânicos, metabólicos ou infecciosos.

A adoção da postura ereta pelas crianças mostra o processo de harmonização gradual entre estes mecanismos, na medida em que reflete os processos de adaptação funcional do aparelho locomotor frente ao desenvolvimento normal.

A relação entre os comprimentos dos braços de alavanca da força e da resistência determina a grandeza da carga a ser sustentada, sendo a resultante a soma geométrica de ambas.

Qualquer distúrbio nesta relação entre solicitação mecânica e resposta biológica, seja ele de origem mecânica ou biológica, resulta em compensações adaptativas normais e, caso o limite de tolerância seja ultrapassado, em reações/compensações degenerativas, que se iniciam na forma de processo doloroso, ou lesões musculares e articulares primárias.

Pensando nas questões biomecânicas então, o TCP[®] considera **2 grandes grupos articulares**, em função das características funcionais que estas articulações apresentam, com relação ao controle motor do movimento anti-gravitacional, ou de estabilização articular para o trabalho da musculatura dinâmica. São elas:

- Articulações de base: são aquelas que recebem a maior parte do tempo o peso corporal ou segmento do peso corporal, quer estejamos em repouso ou em movimento.

- Articulações alavanca: são aquelas responsáveis pelos grandes movimentos e servem como ponto de força (locomoção).

E também **2 grandes grupos musculares**, também classificados assim pelas suas grandes funções e características de trabalho muscular.

-Músculos Posturais: são aquelas responsáveis pelas contrações tônicas e manutenção da ação constante contra a gravidade, além de serem os estabilizadores articulares na dinâmica do movimento.

-Músculos Dinâmicos: são aquelas responsáveis pelo deslocamento dos segmentos articulares e ossos.

O antagonismo entre as musculaturas da dinâmica e da estática, suas funções complementares e indissociáveis precisam ser entendidas na realização de um treinamento, considerando que não existem dois músculos simetricamente opostos em termos de inserções e que, ao mesmo tempo desempenhem funções totalmente inversas. Por isso, cada musculatura, estática ou dinâmica, precisa ter suas relações

entre funções e formas mantidas em condições adequadas no momento em que se realiza um trabalho que prioritariamente considere a lei do mínimo esforço e energeticamente seja econômico.

Anatomicamente falando, a musculatura dinâmica produz grandes deslocamentos (responsáveis pelos movimentos), mas pequenas trações. Suas fibras longas e paralelas permitem que a direção dos tendões seja prolongada. Por outro lado, a musculatura estática produz grandes trações, mas um deslocamento em pequenas proporções, assim suas fibras permanecem mais curtas e assumem uma posição mais oblíqua que aquelas da dinâmica. A função anti-gravitacional da musculatura estática fica clara no momento em que suas fibras se encontram mais curtas e seus tendões mais longos.

O método TCP[®], quando pensa na relação entre as 2 musculaturas, trabalha através da complementaridade presente nessa relação, na qual ambas: dinâmica e postural (estática) realizam conjuntamente a manutenção da postura harmoniosa

Os músculos posturais tendem à adotar uma postura mais econômica e não descansam nem mesmo quando os músculos da dinâmica cessam suas ações. Isso nos faz entender que na presença ou não de movimentos seu trabalho antigravitacional é constantemente mantido.

Desde a vida intra-uterina o desenvolvimento das estruturas musculares, articulares ou outras quaisquer, plásticas ou elásticas, torna um indivíduo capaz ou não de realizar movimentos simples do tipo flexão e extensão, adução e abdução e, rotações internas e externas. Por questões individuais muitas pessoas nem sequer conseguem realizar tais movimentos considerados simples, por apresentarem vivências que não permitiram seu desenvolvimento adequado, seja em caráter estrutural (genótipo) ou funcional (fenótipo).

O primeiro passo é oportunizar cada indivíduo a treinar todas as musculaturas dinâmicas encurtadas e permitir que todos os movimentos sejam realizados nos planos adequados e nas amplitudes para as quais foram realmente designadas essas estruturas. Inicialmente esse treinamento permitirá o aumento da amplitude de movimento através de um aumento na flexibilidade dinâmica. Nesse pensamento que o método TCP[®] está primeiramente baseado, na realização dos movimentos.

Devido ao aumento da amplitude de movimento, as musculaturas dinâmicas progressivamente vão assumindo seu plano mais eficiente e permitindo, simultaneamente, que as musculaturas estáticas pouco a pouco reorganizem seu posicionamento espacial através de informações fornecidas pelos receptores articulares. No TCP[®], a fase de Mobilização busca favorecer estas adaptações.

O Método TCP[®] entende assim, que a funcionalidade ou mobilidade de movimento é influenciada pelas diferentes formas de organização das estruturas articulares e musculares. Na verdade, entendemos que os movimentos naturais são as nossas generalidades, se a estrutura física estiver íntegra, qualquer sujeito é capaz de realizá-los. Porém ao solicitar movimentos naturais puros na Fase de Mobilização do Método, as dificuldades apresentadas na execução destes movimentos padrões, refletem as compensações e/ ou descompensações impregnadas na postura corporal, pela funcionalidade de cada um.

O TCP[®] também considera como foco importante na correção, a simetria. Todos os nossos órgãos presentes no organismo, estão presentes aos pares, e quanto maior a simetria entre eles, maior é a perfeição na estática e estética, e melhor é o padrão de movimento. Além disso, não somos simétricos por natureza, uma vez que temos um lado dominante no controle neural e na realização dos movimentos. Uma vez que “a função faz o órgão...”, buscar simetria deve ser também um dos objetivos da correção, e um fator motivador do treinamento.

Durante o aprendizado dos movimentos, passamos por três fases distintas: a captação, que é espontânea, ingênua; o controle, que é a aprendizagem objetiva, com compreensão; e a técnica, que é a destreza e a perfeição coordenativa.

A correção é ponto fundamental na compreensão do movimento, mesmo porque um padrão de movimento realizado em seu plano adequado e de maneira coordenada evita esforços excessivos na execução.

Nos dias de hoje passamos nossa vida tentando nos manter em equilíbrio com a força da gravidade. Muitos pecam pelo excesso e sofrem com as lesões de repetição e outros pecam pela inatividade e sofrem com as doenças do sedentarismo. Assim, considerando que cada ângulo de um determinado movimento provoca um efeito, uma diferente adaptação, e sabendo que em alguns ângulos (alinhamentos), nossa eficiência é maior, a busca de movimentos nesses ângulos é fundamental.

A **CORREÇÃO** deve ser empregada sempre. É a correção que eleva a eficiência do treinamento. Estar próximo não significa estar lá. Além do que essa é a melhor maneira de estimularmos nossa memória, para que, na hora "H" o resultado seja o melhor.

PORQUE POSTURAL?

A postura é uma atitude adotada pelo corpo, mediante apoio durante a inatividade muscular, ou por meio de ação coordenada de muitos músculos atuando, para manter a estabilidade ou para assumir à base essencial, que se adapta constantemente ao movimento que tem que se realizar."

"Postura deve ser concebida não como um equilíbrio mecânico, e sim como um equilíbrio neuromotor, resultante de uma infinidade de reflexos sensitivomotores integrados em uma regulação automática."

A postura natural não é consciente ou voluntária; é uma forma de reação pessoal ante um estímulo constante, a GRAVIDADE.

Portanto, postura deve ser concebida como uma atitude pessoal perante a vida e os estímulos que dela provém. Envolve não só o físico, mas também o mental e o meio externo.

As posturas são mantidas ou se adaptam como resultado da coordenação muscular já que os músculos correspondentes se acham inervados por mecanismo reflexo e complexo.

Os reflexos de equilíbrio são específicos para o homem e consistem em movimentos compensatórios automáticos que permitem o equilíbrio, adaptando o corpo às alterações do Centro de Gravidade e da posição dos membros em relação ao tronco. Do ponto de vista evolutivo, os reflexos de equilíbrio auxiliariam no desenvolvimento da postura bípede.

A manutenção da postura pode ser compreendida pelo estudo de um complexo sistema neuromuscular anti-gravitacional alimentado pelas informações integradas dos sistemas vestibular, visual e proprioceptivo. As sensações induzidas pela gravidade são o ponto de partida das contrações equilibradoras tônicas.

A regulação do tônus muscular através do corpo, para a manutenção da postura e para os movimentos, é função do sistema proprioceptivo. Os reflexos posturais têm um papel dominante na regulação do grau e na distribuição do tônus muscular. A maior parte desses reflexos são provocados pelo estímulo dos órgãos sensoriais terminais nos músculos e articulações, ou ainda pelo labirinto. O tônus muscular é dependente do arco reflexo proprioceptivo intacto. Os órgãos proprioceptores são estimulados pelos movimentos do corpo.

O equilíbrio postural é resultado de reflexos automáticos para a estabilização do corpo e também do campo visual.

A atuação dos mecanismos reguladores do tônus impõe variações de equilíbrio de indivíduo para indivíduo que oscilam ao redor de uma posição média, constituindo assim o que chamamos de **atitude**. Sendo o equilíbrio na posição ereta, um desequilíbrio permanente, mas constantemente compensado, a **atitude** representa a solução individual para o encontro do mesmo. Todo esse mecanismo tem especial importância porque é o que mantém um adequado ajuste de tensões musculares que permitem ao indivíduo manter e recuperar o equilíbrio, levando-se em conta a eficiência e o conforto.

A manutenção de uma postura é pré-requisito para a execução de qualquer movimento, independentemente do plano ao qual esse movimento se realiza. A musculatura do tronco, diante de um gesto esportivo, é ativada antes dos grupos musculares responsáveis pelo movimento específico, a fim de fornecer uma sustentação que prepare a execução. Assim, ajustes posturais precedem e também acompanham a execução de movimentos voluntários.

Todo movimento requer ações musculares dinâmicas e posturais. Isso acontece devido a interação dos deslocamentos de algumas estruturas com o posicionamento articular estático de outras.

Todo movimento ou posição adotada pelo corpo contém aspectos de equilíbrio e estabilidade e, portanto, para a análise destas situações é importante que se defina a condição de equilíbrio e conheça-se o seu grau de estabilidade.

Os mecanismos de controle a que nos referimos compreendem principalmente as funções ligadas à manutenção do equilíbrio pelos sistemas vestibular, visual e proprioceptivo. Estes mecanismos são extremamente complexos e não envolvem

somente a manutenção de uma determinada posição dos segmentos corporais, mas também os difíceis ajustes posturais associados ao movimento voluntário, bem como a habilidade de perceber a orientação espacial de várias articulações e a estabilidade de controle durante a locomoção.

Sob estas considerações, o TCP[®] utiliza este controle visual sobre as posturas nas aulas práticas. Faz isso através da utilização do espelho, como recurso pedagógico para o enfrentamento do sujeito, com relação a sua imagem e postura corporal, e também como elemento auxiliar na correção do movimento.

Até mesmo um pequeno movimento linear ou de rotação do corpo desloca instantaneamente as imagens visuais da retina, e essas informações são retransmitidas aos centros do equilíbrio.

O aparelho vestibular detecta a orientação e os movimentos somente da cabeça. Por essa razão, é essencial que os centros nervosos também recebam informações apropriadas quanto à orientação desta em relação ao corpo.

Informações proprioceptivas de outras partes do corpo que não o pescoço também são importantes para a manutenção do equilíbrio. Por exemplo, sensações de pressão nos coxins dos pés podem nos dizer se o peso está igualmente distribuído entre os dois pés e se o peso está mais à frente ou mais para trás nos pés.

As informações exteroceptivas são particularmente necessárias para a manutenção do equilíbrio ocorre quando a pessoa está correndo. Até mesmo a pressão do ar contra a frente do corpo sinaliza que há uma força opondo-se ao corpo em direção diferente da causada pelo empuxo gravitacional; a pessoa inclina-se, pois, para diante para se opor a isso.

Na posição ereta, a aproximação dos ossos estimula os receptores situados nas estruturas articulares e desencadeiam as reações reflexas para manter a posição. É o que chamamos de “equilíbrio mecânico” e significa que o centro de gravidade do segmento cai no polígono de sustentação do segmento (pontos de equilíbrio). É um equilíbrio frágil (contrações de pouca intensidade e curta duração), mas mecanicamente econômico por exigir esforço mínimo.

Portanto, o sistema vestibular permite a percepção das posições estáticas e dos movimentos da cabeça, influenciando desta forma a postura e o equilíbrio, bem como

a sincronização dos movimentos oculares e focalização do campo visual. Vale destacar que as informações sensoriais são integradas em todos os níveis do sistema nervoso, causando respostas motoras apropriadas, começando na medula espinhal por reflexos musculares relativamente simples, estendendo-se até o tronco cerebral, com respostas mais complicadas e, finalmente, chegando até o cérebro, onde são controladas as respostas mais elaboradas.

A sensibilidade proprioceptiva acusa as posições estáticas e dinâmicas dos diversos segmentos do corpo. Por sua localização, os proprioceptores podem detectar as posições em que se encontram a cabeça e todas as articulações, e medir o comprimento e a tensão dos músculos. Sendo assim, as respostas posturais dos músculos estão sob um constante processo de realimentação, que visa a regularização da relação tensão-comprimento das fibras musculares, numa tentativa de estabilização da postura. O controle postural se mantém ao longo do tempo mudando e alterando seus mecanismos e sua hierarquia, com a finalidade de preservar de forma eficaz e econômica o desempenho dos movimentos e da manutenção do equilíbrio estático e dinâmico.

O SNC recebe continuamente informações relativas às posições estáticas e dinâmicas de cada segmento corporal sendo consideradas relevantes para os ajustes posturais visando à manutenção do equilíbrio.

O controle postural sofre um decréscimo com a idade devido à perda da coordenação muscular e integração das informações sensoriais no SNC.

Assim, pensando que a Postura representa o acréscimo de nossas expressões, sentimentos e emoções na intenção do movimento, o TCP[®] traz o seguinte conceito de postura:

“Postura é a atitude pessoal perante a vida e mediante os estímulos externos que dela provém como a ação da gravidade, é controlada pela regulação do sistema músculo-esquelético, através da integração deste com o Sistema Nervoso Central. Caracteriza-se por seus aspectos dinâmicos e individuais e um bom desenvolvimento postural resulta em movimentos eficientes e seguros, que visam a preservação do sistema corporal como um todo: funcionalidade e expressão”.

Como podemos perceber, o termo POSTURAL vem integrar sempre, uma vez que, embora com alguns componentes inatos e involuntários, outros são

condicionados, desenvolvidos como resultado da repetição constante, e mantidas pela regulação voluntária.

- **Postural** porque este tipo de trabalho requer no treino, um número maior das capacidades físicas coordenativas, além das condicionantes, ampliando as adaptações resultantes do mesmo.

- **Postural** porque consideramos como principal estímulo de adaptação às sensações induzidas pela gravidade como ponto de partida para as contrações equilibradoras tônicas.

- **Postural** porque expressa a somatização do sujeito com o meio, em suas generalidades.

Qualquer idéia de reeducação deve levar em consideração a integração dos dados morfo-fisiológicos (matéria-prima x fator genético), a integração dos dados anátomo-mecânicos (responde as leis da Biomecânica) e a influência da experiência individualizada como fator expressivo da motricidade humana.

Podemos dizer que para cada sujeito existe uma postura "normal" e infinitas posturas inadequadas. São posturas estabilizadas, onde não há equilíbrio mecânico, e sim uma tensão ligamentosa ou muscular tônica permanente, e de intensidade constante. As más posturas são atitudes mecanicamente fatigantes, porque o equilíbrio ocorre fora do Centro de Gravidade, aumentando o braço de alavanca do Peso e conseqüentemente a força para manter a estabilidade. Como a tensão ligamentar é estável e não necessita de vigilância permanente, a tensão muscular se assegura por reflexo miotático. Portanto, a ligação entre o sistema músculo-esquelético e o SNC se desfaz.

O trabalho postural também desenvolve e trabalha com a memória, uma vez que padrões de movimentos sistematizados passam a constituir pacotes motores, que podem ser evocados rapidamente e eficientemente. Podemos então considerar que cada um tem uma postura pessoal, uma vez que ela é fruto não só de seus componentes genéticos, mas de uma somatória de todos estes agentes externos e internos. Postura é também, o ponto final do movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o TCP[®] se vale de ações musculares **dinâmicas** e **posturais** executadas em ângulos e amplitudes que buscam melhores adaptações, tentando atingir um **equilíbrio** biomecânico entre as forças internas e externas. Tais movimentos geralmente são executados dentro dos **planos** (sagital e frontal), eximindo-se rotações e altos impactos, garantindo maior **segurança** na prevenção de lesões.”

Na primeira fase do Método, denominada **Mobilização**, os movimentos devem ser puros e executados em seus planos e eixos de origem; através do treino das capacidades coordenativas. Na segunda fase, a chamada **Fixação**, há o domínio das capacidades condicionantes, através da fixação das articulações de base; na terceira fase, a de **Conscientização**, o enfoque é dado na liberdade de movimentos, no auto-controle e na confiança, as qualidades objetivadas são a coordenação e o ritmo através de movimentos redondos.

Com isso, o TCP[®] propõe, através da aplicação prática destes pressupostos teóricos: *produzir uma nova técnica*, e pedagógica para o ensino do movimento humano; uma vez que contextualiza e divide o movimento humano, de forma pedagógica, nas suas diferentes intenções; *estimular a prática de atividade física pela pessoa comum e saudável*, considerando que o método pode ser aplicado em grupos, e se orienta pelas generalidades da pessoa comum; *oferecer uma nova proposta de ginástica corretiva postural*, ao manter o foco na relação biomecânica do corpo e musculatura com a força da gravidade; *aumentar o rendimento em um trabalho de treinamento específico*, através da estabilização articular obtida nos movimentos, com o treinamento e fortalecimento da musculatura postural; e *orientar a busca de cada um por um equilíbrio motor e homeostasia pessoal*, através do estímulo da autonomia, auto-conhecimento e redução de quadros dolorosos.

Como foi dito na introdução, este método não traz nenhum conceito novo, mas através do método, e utilizando todos os conceitos aqui defendidos e definidos, poderemos educar melhor o nosso corpo e as nossas crianças e adultos.

Todo homem deve ser livre para assumir o ser que é, em atitudes e posturas.

“A Teoria a gente ENTENDE, na prática a gente APRENDE.”

- texto adaptado de material didático oferecido aos alunos da III Turma do curso de Especialização no Método Treinamento Corretivo Postural TCP[®],

DUARTE, A.C.G.O. Pressupostos Teóricos do TCP[®], Apostila/UFSCar, 2011.

ARTE E EDUCAÇÃO, CRIANÇAS E ADULTOS: DIÁLOGOS PARA TRANSVER O MUNDO

Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)

Resumo

O texto fala de desejos e buscas na construção de diálogos entre arte e educação. Sonha caminhos: abrir espaço para o novo, viajar, fazer expedições em busca de ilhas desconhecidas; lançar-se na direção do que não temos certeza, imaginar, criar. Para o percurso proposto, destaca um essencial aprendizado: ouvir a criança, o moleque que, como diz o cancionista, mora em nossos corações; de mãos dadas com a criança seguir ao reencontro da dimensão lúdica perdida dentro do adulto que nos tornamos, redescobrimo linguagens que um dia foram genuinamente nossas. Afinal, a brincadeira, a música, a dança, o desenho, a poesia e tanto mais, onde estão? Os hábitos cotidianos nos roubam a experiência e a visão multifacetada da vida. Há que desalojá-los.

Palavras-chave: educação estética; imaginação; experiência.

Para iniciar o diálogo que proponho entre arte, infância e educação, recorro à cena narrada pelo escritor José Saramago (1998, p.16-17), na conhecida história sobre um homem que queria um barco e foi falar com o rei:

[...] o homem que queria um barco esperava com paciência a pergunta que se seguiria, E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou [...] Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida [...].

Capto neste trecho do “Conto da ilha desconhecida”, pelo menos três elementos que me remetem a pensar na arte, na experiência estética, na educação: o desejo, o mistério e a busca. Desta maneira, envolvida pela história narrada e com os elementos dela capturados, falo de arte na educação chamando a atenção para a essencialidade de um percurso que se deixa levar rumo a ilhas desconhecidas, rumo ao estranho, ao não rotineiro. Falo da aventura de ser tocado pelo mistério, de ser por ele conduzido por regiões dantes não navegadas, ao reino do que não se explica, do que não controlamos, do vir a ser, do em aberto. Justamente, penso na importância de construirmos propostas educativas como projetos de viagens, conduzidos pelo desejo de sair ao encontro de ilhas desconhecidas.

Pareceria fácil, simples até, embarcar nessa rota. Bastaria dizer apenas: vamos! Mas, no cotidiano educativo, na forma da educação escolar, não raro a curiosidade, a dúvida e o desejo da busca são interditados pelas certezas de um programa curricular ou de um modo de fazer habitual. Nos mares educacionais, muitos são aqueles que se apegam ao porto seguro e afirmam: não existem mais ilhas desconhecidas! Assim, tal como a racionalidade do rei, no conto de Saramago, nos territórios educacionais todas as ilhas já estariam mapeadas; todas já descobertas, localizadas, identificadas e classificadas. Mais que isso: estariam sob o reinado (o controle) do adulto/professor. Ocorre que seguindo esta racionalidade, apenas repete-se a trilha, submetendo e limitando o processo de ensino-aprendizagem à segurança do já conhecido. A tranquilidade que pode oferecer um mapa (um modelo fechado) e a segurança prometida pela rota conhecida (zona de conforto), caminha lado a lado com a impossibilidade da criação. Se não temos dúvidas, se não reconhecemos a falta, será difícil acender o desejo. E, sem desejo não há busca, sem busca não há criação (OSTETTO, 2007).

Quantas maravilhas estarão escondidas em ilhas desconhecidas, aqui, ali, acolá, dentro e fora de nós? Mas, ilhas desconhecidas só se revelam quando saímos de nós mesmos, quando abandonamos o ponto fixo e nos entregamos ao movimento de aprender novas rotas, de reaprender caminhos, superando os limites impostos por qualquer modelo ou regra. Então pergunto: acreditamos que existam ilhas desconhecidas nos mares por onde navegamos? Isso fará toda a diferença na atitude de abrir ou fechar caminhos para a construção de saberes e fazeres criativos, autorais e, por isso mesmo, libertadores, na educação, na vida. Essa crença define lugares: ou estaremos no cais do porto, apenas olhando os barcos passarem e seguirem suas aventuras, ou estaremos embarcados, navegando, indo, sonhando e fazendo novos percursos, guiados pela imaginação que impulsiona a ousadia de se lançar ao mar.

Há tempos venho pensando os espaços e os sentidos da arte na educação, sobretudo nos processos de formação dos professores e na sua relação com a infância. Os meus pensares sobre o tema são provocados por escutas e olhares alimentados no encontro com educadores em processos de formação. Dos encontros, recolho impressões: o *ser da poesia*, aquele núcleo vivaz de encantamento, ludicidade, experimentação, coragem e ousadia que nos impulsiona à criação, estaria um tanto reprimido, escondido (negado?) na vida pessoal e profissional dos professores. Testemunho uma sensibilidade travada e o olhar embotado pelo mundo traçado em linhas retas, amparado em certezas pedagógicas. Vejo o desenho perdido, a brincadeira esquecida, o movimento contido, as cantigas silenciadas (OSTETTO, 2006).

O quadro de impressões recolhidas entre professores, faz-me reafirmar que, para abrir mais e mais os canais de expressão e produção de sentidos, é essencial alimentar a

imaginação. Sendo assim, aproximar-se da arte, um campo de conhecimento que ronda o mistério, a incerteza, a incompletude e a multiplicidade de sentidos, é uma boa direção a seguir: abrir-se ao desconhecido, encontrar-se com a obra de arte, contemplar, fruir, experimentar diferentes linguagens, ver e ouvir além do exposto. Gosto e satisfação. Estranhamento e interrogações. Puxar fios de significados pessoais, traçando outros pontos, esboçando outras formas e percursos para serem vividos. Para esta jornada, a voz do poeta ressoa como um belo e inspirador guia:

A expressão reta não sonha
Não use o traço acostumado.
[...]
Arte não tem pensa:
O olho vê,
a lembrança revê,
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
[...]
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza
as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall (BARROS, 1997, p.75).

Dou as mãos ao poeta para prosseguir, carregando comigo o desejo de uma educação que, irmanada com a arte e a cultura de um modo geral, contribua para *desformar o mundo*, para *transver o mundo*, para provocar viagens em busca de *ilhas desconhecidas*, para criar novas realidades – educacional e pessoal. Uma educação na qual a presença da arte figure no contexto de um programa de formação cultural no qual a pessoa seja considerada, seja convidada a voltar-se para si mesma; onde o espanto e o cultivo da imaginação possam ter lugar de destaque. Um programa-convite propondo experiências que contribuam para romper o olhar tradicional, ainda predominante na escola (um tanto cinzento e estático), que ajudem a mirar múltiplas direções e, quem sabe, também contribuir para subverter o império da razão, *tirando da natureza as naturalidades*.

O central, então, não é pretender ensinar/aprender arte, mas antes, promover encontros, disponibilizar repertórios, assim como oferecer pontes de sensibilidade para a escuta do que ordinariamente nos escapa. Provocar histórias através das quais todos os envolvidos pudessem aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar, contra a racionalidade que impõe limites e afirma facilmente que não há ilhas desconhecidas, que não é possível pintar cavalos verdes ou fazer noivas voarem... Encontros que ajudem a quebrar preconceitos, a

desalojar o instituído pelos hábitos cotidianos, e que nos roubam a visão multifacetada da vida.

Tudo o que vemos na vida diária sofre mais ou menos uma deformação produzida pelos hábitos adquiridos e o fato é talvez mais sensível numa época como a nossa, onde o cinema, a publicidade e as revistas nos impõem cotidianamente um fluxo de imagens já prontas que são um pouco, na ordem da visão, o que é um pré-conceito na ordem da inteligência. O esforço necessário para se desvencilhar disso, exige uma espécie de coragem; (MATISSE, 2007, p. 370).

Resulta, pois, que o encontro com a arte torna-se encontro-busca, porque envolve atitude diante da vida, na ousadia e na coragem de correr riscos e de se afirmar autor, criador de outros sentidos. Penso tal encontro-busca como “educação estética” (mais do que “ensino de arte”), ou seja, uma proposta que envolva um conjunto de vivências e experiências abertas à validação de outros modos de conhecer, qualificando sensibilidade, sentimento e intuição. Sem descartar o estranho, o incompreensível, o inexplicável, trazendo, por isso, a pluralidade, acolhendo possibilidades. O que está em questão é a experiência, arriscar travessias, pois a experiência estética, da mesma maneira que a experiência formativa, é uma relação interior, cujo produto é imprevisível; uma relação que, ao formar, transforma o sujeito (LARROSA, 2003).

A arte na educação será tanto mais pertinente e vital quanto mais contribuir com a quebra da proteção consciente, permitindo interrupções nos hábitos cotidianos, ajudando a pessoa a mergulhar num tempo-espaço que acolhe o processo de criação. E, portanto, não será através de teorias sistematizadas, com a enunciação de conceitos, que se dará efetivamente. Precisamos de conceitos, sim. Porém, como nos lembra James Hillman (1989, p.65), “é na linguagem conceitual que estamos presos, onde estamos no ego, onde as coisas estão mortas, onde retornamos ao que está feito e acabado e onde as imagens não podem nos alcançar” A experiência, naqueles termos, é que poderá trazer uma luz que fala à imaginação. O conceito, a explicação, nos protege dessa luz.

É clássica a discussão proposta por Walter Benjamin (1996) sobre a pobreza de experiências, característica do mundo moderno. Pobreza que se verifica na mesma proporção do aumento da informação, da diminuição ou falta de tempo para a contemplação, e do excesso de trabalho. Formas de um modo de viver em que tudo acontece vertiginosamente. Mas, em direção contrária, a experiência precisa de tempo e é inimiga da informação desmesurada, que toma o lugar da criação.

A criação e a imaginação não se restringem ao campo artístico, mas é, sobretudo, no diálogo com a arte que poderemos aproximar opostos, tocar o universo do imponderável, onde o oculto do mistério se esconde. O desafio está em abrir lugar para o novo, para o reencontro do espaço lúdico dentro de nós, para a redescoberta das nossas linguagens, do nosso modo de dizer e expressar o mundo. Um caminho que passa pela aceitação a outros itinerários, a explorar velhos-novos territórios, dentro de cada um e a seu redor, arriscando diferentes olhares, espantando-se com o que é visto, compreendendo o espanto como “um desinstalar-se de posições fixas e de hábitos cristalizados; por isso gera níveis de questionamento que exigem uma transformação em nosso modo de ser” (UNGER, 2001, p.149).

Assim, é da maior importância viajar, fazer expedições que buscam ilhas desconhecidas. É fundamental lançar-se na direção do que não se conhece, pois assim vamos ensaiando formas de *transver* o mundo. Para esta empreitada, chamemos uma companhia imprescindível: a criança que habita o ser-adulto, aquela criança que deixamos pelo meio do caminho de nossa adulez, tal como revelado na poesia de Fernando Pessoa (1933):

A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali, quando vim ser quem sou;
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou.

O poeta nos diz que há uma criança chorando na estrada, que foi deixada lá, por suposto abandonada, para o adulto ir ser quem é. Seus versos também sinalizam a necessidade de buscar essa criança perdida, sem a qual o adulto não é nada. Na mesma direção segue a afirmação de C.G. Jung (1998, p.175): “No adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação”.

Assumindo a sinalização do poeta e a indicação junguiana, aponto a essencialidade da retomada do contato com essa criança oculta, talvez esquecida em nós. Para revitalizar sua sensibilidade, para reanimar sua dimensão criadora, o adulto precisa dar as mãos a sua criança, compreendida simbolicamente como “potencial de vida” (GUGGENBÜL-CRAIG, 2004, p.96).

Ao reconhecer a existência do motivo mitológico da criança em várias culturas, Jung (2000, p. 163) pondera que “o motivo da criança não representa apenas algo que existiu no passado longínquo, mas também algo presente; não é somente um vestígio, mas um sistema que funciona ainda, destinado a compensar ou corrigir as unilateralidades ou extravagâncias

inevitáveis da consciência”. Ele reconhece, portanto, o arquétipo da criança, em cuja imagem estaria constelado o caráter originário do homem, suas raízes e, como tal, o simbolismo daquilo que pode ser, a esperança do novo.

Um aspecto fundamental do motivo da criança é o seu caráter de futuro. A criança é o futuro em potencial. (...) A vida é um fluxo, um fluir para o futuro e não um dique que estanca e faz refluir. Não admira portanto que tantas vezes os salvadores míticos são crianças divinas (JUNG, 2000, p.165).

Nos diferentes mitos da “criança-deus”, há características comuns, como o nascimento misterioso e miraculoso acompanhado de toda sorte de adversidades no período subsequente: a infância da criança divina é marcada pela exposição ao abandono e ao perigo da perseguição, a exemplo de Hércules, Krishna, Jesus Cristo (JUNG, 2000). Na mesma medida de sua impotência, estão seus feitos maravilhosos, por isso a imagem arquetípica da criança é tomada como “Um símbolo de unificação dos opostos, um mediador, ou um portador da salvação, um propiciador de completitude” (JUNG, 2000, p.165). Se a criança tem um começo insignificante, é impotente, está desamparada, exposta aos perigos, traz consigo a possibilidade de irromper como acontecimento inovador e inteiro, porque está próxima da origem, das raízes instintivas que contém o impulso da criação, em termos junguianos.

Diz uma conhecida canção brasileira de Fernando Brant e Milton Nascimento (gravada pelo grupo *14 Bis*, em 1980):

Há um menino, há um moleque/ Morando sempre no meu coração/ Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão/ Há um passado no meu presente/ Um sol bem quente lá no meu quintal/ Toda vez que a bruxa me assombra/ O menino me dá a mão/ E me fala de coisas bonitas/ Que eu acredito/ Que não deixarão de existir/ Amizade, palavra, respeito/ Caráter, bondade, alegria e amor.

Se uma criança nos rodeia e nos chama, há que aprender a ouvi-la, tal como o encontro com *um outro*, desconhecido; abrir-se aos seus sinais, deixá-la vir sem querer aprisioná-la. Neste caso, reconhecer a presença desse outro interno seria um caminho para o encontro, talvez reencontro, com dimensões esquecidas do adulto que, em algum momento, balança perdido, desenraizado, amedrontado, desencantado, enredado que está no império da razão e da rigidez das fórmulas estabelecidas pela consciência prescritiva da idade chamada madura (OSTETTO, 2007a).

A criança mítica, a criança eterna que nos habita, anuncia-se também como um promissor canal por meio do qual razão e sensibilidade, pensamento e sentimento podem juntar-se na reunificação de aspectos humanos cindidos histórica e culturalmente. Ouvir seu chamado à beira da estrada e tomá-la nas mãos, quem sabe, ajude-nos a transformar a fragmentação que vivenciamos na contemporaneidade em inteireza do ser.

Dentro do adulto há uma criança que o impele sempre para o novo. O conhecimento do adulto torna-o rígido e fechado com respeito à inovação. Para permanecer emocionalmente vivo, o adulto deve conservar e cultivar o potencial de vida representado pela ingênua abertura e pela irracionalidade das experiências da criança (GUGGENBÜL-CRAIG, 2004, p.96).

Olhar para o menino, ouvir o moleque que, como diz o cancionista, mora em nossos corações, é um aprendizado. Neste processo, olhar para as crianças reais e concretas que estão ao nosso lado, reparando nas suas formas de conhecer e expressar o mundo, também abre veredas que nos reconduzem ao encontro do nosso menino interno. A criança brinca, joga com os elementos disponíveis ao seu redor, experimenta tudo. Experimenta-se! Envolvida na cultura à qual pertence, busca incessantemente o desconhecido. Realidade e imaginação se mesclam nessa jornada de “se fazer criança”.

As crianças são as maiores entusiastas, sempre prontas a embarcarem rumo a *ilhas desconhecidas*. Elas sabem, como ninguém, *transver o mundo*: a imaginação é a sua maior aliada e através dela vão conversando com o mundo que se lhes apresenta, vão se apropriando de seus significados, criando e recriando mundos. Vivem e apreendem a realidade circundante tocando, mexendo, fazendo, montando e desmontando coisas e cenas, com todos os sentidos; com o corpo, com os objetos que manipulam e transformam nisso ou naquilo, ao sabor do movimento, na liberdade da criação, na experimentação e troca de pontos de vista entre seus pares. Mergulhando na fantasia e na imaginação, na euforia de suas descobertas, aproximam arte e vida. Como testemunha a artista e educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2007):

Os pequenos nos convidam a experimentar. (...) Eles nos dizem algo. Algo que perdemos. Algo atraente e sedutor. Algo que reconhecemos. E que não podemos explicar. Tudo é muito maior. Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra. Essas coisas são inseparáveis (p.03).

Mobilizadas por uma curiosidade que as impulsiona, seja na noite, seja no dia, não conhecem limites no seu imaginário. Brincam, fazem de conta. Transformam em universo extraordinário o mínimo ordinário que encontram. As crianças se maravilham, se encantam,

se espantam diante de tudo que é novo para elas. Assim canta o compositor italiano Giuseppe Povia (2011): as crianças fazem oh!

Quando as crianças fazem oh!, tem um ratinho!
Quando as crianças fazem oh!, tem um cachorrinho!
[...]
Por uma boneca ou um robô
Talvez, talvez briguem um pouco.
Mas com o dedinho e em alta voz,
Ao menos eles fazem as pazes
E cada coisa nova é uma surpresa,
Até quando chove, as crianças fazem oh!
Olha que chuva!
Quando as crianças fazem oh!
Que maravilha, que maravilha!
Mas que bobo veja só, olha só,
Eu me envergonho um pouco
Porque já não sei mais fazer oh!
Não brinco mais numa gangorra
Não tenho a chave que abre a porta dos nossos sonhos [...].

Ao dar visibilidade ao ser poético que faz oh!, a canção reafirma: as crianças vivem *transvendo* o mundo! Da mesma forma, provoca: põe a nu o esquecimento da dimensão lúdica no adulto, sua capacidade travada de *tirar da natureza as naturalidades*, de inventar, sonhar, se maravilhar. Na simplicidade e profundidade de seus versos, convida-nos a olhar para nossa condição de adultos na contemporaneidade, destituídos do senso de espanto, presos à racionalidade, distantes da brincadeira e da experiência de viver o momento, de viver com inteireza. Convida-nos, enfim, ao resgate da sensibilidade que dá ouvidos à criança interna que tem morada no coração do homem.

Reaprender a fazer oh!. Não seria um belo projeto para alimentar diálogos entre arte e educação, aproximando crianças e adultos – dentro e fora de nós?

Bibliografia:

BARROS, M. de **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas; v.1).

GUGGENBÜHL-CRAIG, A. **O abuso do poder na psicoterapia; e na medicina, serviço social, sacerdócio e magistério**. São Paulo: Paulus, 2004.

HILLMAN, J. **Entre Vistas: conversas com Laura Pozzo**. São Paulo: Summus, 1989.

- HOLM, A. M. **Baby - Art; os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
- JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MATISSE, H. É preciso olhar a vida com olhos de criança. In: MATISSE, H. **Escritos e reflexões sobre arte**. São Paulo: Cosac Naif, 2007. p.370-372.
- OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, UNISC, Departamento de Educação, Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p.29-43, jan./jun. 2006.
- OSTETTO, L. E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto, S. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007. p.30-45.
- OSTETTO, L. E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Pro-Posições**. Campinas, v. 18, n. 3 (54), p.195-210, set./dez. 2007a.
- PESSOA, F. **Novas poesias inéditas**. (Direção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno.) Lisboa: Ática, 1973 (4ª ed. 1993).
- POVIA, G. I bambini fanno ooh! In: **Povia: il mondo è di tutti**. (Cd), 2011.
- SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- UNGER, N. M. **Da foz à nascente: o recado do rio**. São Paulo:Cortez, Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001.

A EVOLUÇÃO DA PROVA DO LANÇAMENTO DO MARTELO: UM BREVE HISTÓRICO

Valdete Duque Guimarães

Sara Quenzer Matthiesen

Universidade Estadual Paulista

Eixo Temático: Motricidade e Esporte

Resumo: Considerada uma das provas mais antigas do atletismo, o lançamento do martelo passou por várias alterações ao longo de sua história, até chegar a prova como a conhecemos hoje. Visando investigar a evolução da prova do lançamento do martelo, o objetivo dessa pesquisa consistiu em analisar e registrar algumas de sua alteração, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Os resultados demonstraram alterações significativas no implemento, no setor de competição, nos movimentos técnicos, entre outras coisas que contribuíram de forma acentuada para o desenvolvimento da prova. Em função disso, é possível considerar que a prova do lançamento do martelo hoje é bastante diferente da realizada em outros tempos, sendo considerada um dos grandes destaques das provas de lançamentos do atletismo.

Palavras-chave: atletismo, lançamento do martelo, história do esporte.

Introdução

Considerado o esporte base das demais modalidades esportivas, o atletismo é composto por provas atléticas de pista e campo, além de corridas de rua, marcha atlética e *cross-country* (MATTHIESEN, 2007). Dentre as provas de campo que inclui as provas de saltos, lançamentos e arremesso, está a prova do lançamento do martelo.

Uma das provas mais antigas do atletismo, o lançamento do martelo integra, atualmente, as provas de campo dessa modalidade esportiva, apesar de ter estado ausente nos Jogos Olímpicos da Grécia Antiga. O que se tem como registro de atividades similares, em outros tempos, pode ser evidenciado nas considerações de Vieira e Freitas (2007): “Em civilizações antigas, um dos passatempos preferidos era arremessar objetos pesados. O objetivo, claro, era ver quem atingia a maior distância” (p. 101).

Ao que tudo indica, os primeiros indícios de sua prática, segundo Fernandes (1978), datam de 2.000 anos a.C., mas a sua difusão ocorreu somente no século XIX, nos Estados Unidos da América, quando alguns irlandeses migraram para esse país. Isto porque, de acordo com Vieira e Freitas (2007), essa prova já era muito praticada pelos escoceses nos primeiros Highlands Games na Grã Bretanha, uma tradição realizada anualmente na Escócia. Por este motivo, até o início do século XX, os norte-americanos de origem irlandesa eram os

principais competidores, liderando-a por muito tempo (FERNANDES, 1978). Aliás, é importante destacar que o recorde mundial foi conquistado pelos atletas de origem irlandesa por 33 vezes, sendo conquistadas ao todo 05 medalhas de ouro, em cinco edições dos Jogos Olímpicos (BARTONIETZ, 1999).

Com relação ao implemento, o utilizado inicialmente era composto por um martelo de pedra fixado a um cabo de madeira que, posteriormente, foi substituído por um martelo de ferro (JONATH; HAAG; KREMPEL, 1977). Com o decorrer do tempo, passou a ser utilizado um arame fino e flexível, ao invés, do cabo de madeira (FERNANDES, 1978).

Dessa forma, podemos considerar que este foi o primeiro indício de uma importante alteração realizada nessa prova, o aperfeiçoamento do implemento. Isto porque, o uso do martelo de ferro fixado a um arame metálico permite que o atleta realize o lançamento com mais destreza. Não à toa que, atualmente, além do uso do martelo de ferro, existe hoje outras opções de martelo confeccionados com diferentes materiais como, por exemplo, aço; bronze e aço inoxidável. A variedade de materiais na composição do martelo prolonga a vida útil do implemento e, conseqüentemente, auxilia o atleta na busca de melhores resultados.

Isto significa que além da busca constante por resultados expressivos, as alterações feitas nos implementos utilizados atualmente, refletem um dos grandes avanços da prova, para a qual a confecção de um implemento de qualidade se tornou imprescindível. Nota-se que, não adianta ter somente habilidade técnica para executar o movimento. O implemento certo, juntamente com a habilidade técnica, formam uma base essencial para a obtenção de novos resultados.

Vale lembrar que no início da prática do lançamento do martelo, segundo Fernandes (1978), não havia técnicas e setores específicos para essa prova, de modo que a prova era realizada em círculos com diâmetros variados, o qual nem sempre eram utilizados. Sem contar que o círculo utilizado nas primeiras competições era de terra, de modo que os atletas utilizavam calçados contendo cravos no solado, aumentando o número de lesões no joelho. Com isso, a fim de amenizar tal problema, foram introduzidos, então, os calçados com solados feitos de couro (BARTONIETZ, 1999).

É importante salientar que as alterações pontuais realizadas no lançamento do martelo começaram a surgir somente a partir de sua homologação, em 1887. De acordo com Vieira e Freitas (2007), desde então, o martelo passou a compor três partes: cabeça, arame metálico (cabo) e alça também denominada manopola, tendo fixado o peso do implemento em 7,260 kg.

A partir daí, várias outras alterações foram realizadas logo em seguida, principalmente, quando a prova passou a integrar os Jogos Olímpicos, a partir do ano de 1900, em Paris. Tanto que, já em 1907, segundo Fernandes (1978), houve a padronização do círculo de lançamento em 2,13m de diâmetro. De acordo com a Federação Paulista de Atletismo (FPA) [20--?]:

A utilização de uma base de concreto para martelo e o uso do tungstênio como material básico do mesmo aumentaram a velocidade de rotação. Em consequência disso, reduziu-se o diâmetro do mesmo (hoje o mínimo é 110mm), auxiliando no aumento da distância dos arremessos nos anos 50.

Com o ingresso da prova nos Jogos Olímpicos, o lançamento do martelo passou a ser um dos grandes destaques do atletismo, uma vez que se trata de uma prova que requer do atleta muita habilidade técnica e precisão na execução do lançamento. Além do mais, uma qualidade técnica faz toda a diferença numa competição em que ganha àquele que lança o implemento o mais longe possível.

O principal objetivo do arremesso de martelo é simplesmente propelir o implemento –de massa de 7,26 kg e 4 kg, respectivamente, para homens e mulheres (menos, para jovens atletas), com uma extensão de 1,215 m e 1,95 m, respectivamente-a fim de que ele aterrisse o mais distante possível do arremessador, dentro de um setor da área de aterrissagem (BARTONIEZ, 1999, p. 360).

Percebe-se que as alterações iniciais realizadas na prova do lançamento do martelo contribuíram de forma acentuada para o seu desenvolvimento, passando a obter regras e setor específico de competição. Tais alterações resultaram também no desenvolvimento de outros materiais relevantes para a sua prática como é o caso, por exemplo, dos calçados esportivos. Segundo Bartonietz (1999, p.358-360): “Hoje, os solados para calçados para arremessadores de martelo são feitos de borracha e materiais sintéticos especiais”.

A cada alteração implantada no lançamento do martelo, simultaneamente, ocasiona a necessidades de outras, visando o aperfeiçoamento de sua prática. Ou seja, trata-se de um processo de constante renovação cuja finalidade é aprimorar o máximo possível.

Hoje em dia, o aprimoramento se tornou uma peça chave dessa prova, haja vista que a sua evolução ocorreu graças as alterações importantes que, paulatinamente, foram feitas em seu contexto. Qualquer tipo de melhoria na prova do lançamento do martelo traz reflexos imediatos, uma vez que esta prova não depende de grandes recursos para a sua prática.

Além disso, outra grande alteração realizada nessa prova é em relação as técnicas utilizadas pelos atletas, uma vez que eram, inicialmente, consideradas arriscadas para o próprio atleta e também para o público. De acordo com Fernandes (1978), ainda em 1907 os atletas realizam uma ou apenas duas voltas para fazer o lançamento sendo que, somente em 1920, foi fixada a regra de três voltas.

A técnica utilizada nessa época consistia em girar o corpo sobre os metatarsos do pé esquerdo, o que exigia um salto para que a volta fosse realizada; com isso, o corpo ficava momentaneamente no ar. Esta perda de contato com o solo produzia instabilidade no equilíbrio e o deslocamento se fazia em linha reta. Além disso, mesmo com a realização de uma ou duas voltas, eram comuns as faltas cometidas pelos arremessadores, com o martelo saindo muitas vezes em direção errada, com grande perigo para os atletas e para os espectadores (FERNANDES, 1978, p. 105).

Em decorrência disso, aspectos relacionados à segurança dos atletas e do público presente que prestigia a prova, foram sendo levados em consideração por se tratar de uma prova cujo perigo era nítido. Tanto que, a International Association of Athletics Federations (IAAF), oficializou como uso obrigatório uma gaiola de proteção no círculo destinado para a realização da prova. Dessa forma, o lançamento do martelo passou a ser realizado a partir de dentro da gaiola, diminuindo, consideravelmente, o risco de possíveis acidentes. Atualmente, segundo a FPA [20--?]: “O estilo de lançamento lateral, mais frequentemente usado, envolve três (ou quatro) rotações, iniciando o procedimento com a seqüência calcanhar-ponta do pé-calcanhar”.

Nota-se que, gradualmente, o lançamento do martelo foi sendo modificado até chegar a prova com tal a conhecemos hoje. Todas as alterações realizadas no lançamento do martelo contribuíram de forma acentuada para o seu desenvolvimento e difusão ao longo dos anos. Em virtude disso, a competição feminina, segundo Vieira e Freitas (2007), também passou a integrar os Jogos Olímpicos a partir do ano 2000, em Sidney, sendo que o peso do implemento para as competições femininas foi fixado em 4 kg.

Observa-se que as competições femininas demoraram um longo período para serem inseridas nos Jogos Olímpicos, se compararmos, por exemplo, com as demais provas de lançamento do atletismo. No entanto, há de se destacar que o ingresso das competições femininas nos Jogos Olímpicos complementou o ciclo de provas do atletismo, uma vez que as demais provas da modalidade já eram disputas em competições masculinas e femininas há bastante tempo.

Dessa maneira, o lançamento do martelo se destaca mais uma vez, por ser uma prova que contempla o vigor físico de homens e mulheres, em competições que testam ao máximo, a capacidade e o esforço físico de ambos. Logo, toda a habilidade técnica dos atletas adquirida em extensos treinamentos é colocada em jogo, numa prova que exige a exatidão do movimento.

Por conseguinte, ao analisarmos as alterações pelas quais passou a prova do lançamento do martelo, fica claro observar que estas contribuíram, sobremaneira, para que a prova ganhasse maior notoriedade, levando ao desenvolvimento de materiais cada vez mais aprimorados para a sua prática. Ao que tudo indica, as inovações contidas no implemento e nos materiais utilizados nessa prova são hoje, reflexos de uma busca constante por melhorias em sua prática ao mesmo tempo em que visa à otimização dos resultados em cada competição.

Objetivo

Analisar as principais alterações na prova do lançamento do martelo ao longo dos anos.

Metodologia

Essa é uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica. Conforme lembra Gil (2007, p. 45): “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Por este motivo, a justificativa pela escolha desse tipo de pesquisa para a realização deste estudo, se baseia na oportunidade que a pesquisa bibliográfica nos oferece em conhecermos com mais propriedade o tema proposto para a pesquisa, permitindo, assim, a obtenção de dados importantes para a sua concretização. Dessa forma, realizamos uma pesquisa em estudos que abordam o lançamento do martelo, atendendo, portanto, a finalidade desse estudo.

Com isso, vejamos alguns dos principais resultados obtidos ao longo dessa pesquisa.

Resultados

Com base na literatura consultada, observamos algumas alterações relevantes que ocorreram no contexto da prova do lançamento do martelo, com destaque para:

- Modificações realizadas no implemento, sendo utilizados novos materiais na sua confecção, tendo para isso, regras estabelecidas para a sua construção;
- Definição de um setor específico para competição, substituindo um espaço de terra, por um círculo de concreto com diâmetro padronizado;
- Confecção de calçados esportivos apropriados para os atletas dessa prova, atenuando o risco de possíveis lesões;
- Regras para a realização do lançamento alterada em prol da segurança do atleta e do público presente que prestigia a prova;
- Obrigatoriedade do uso de uma gaiola de proteção no setor de competição, visando evitar o risco de possíveis acidentes durante a realização da prova.

Considerações finais

Com base no exposto, é possível observarmos as principais alterações pelas quais passou a prova do lançamento do martelo, desde o início de sua prática até os dias atuais. Tais alterações tornaram o lançamento do martelo um grande exemplo de como é importante renovar, isto é, tornar-se uma prova além de praticável, também segura, contribuindo, sobremaneira, para o seu desenvolvimento em níveis técnicos e de desempenho.

A utilização de novos materiais na composição do martelo acarretou em uma série de modificações que marcaram a prova. Inicialmente, um implemento rude, hoje o martelo é um implemento robusto contendo as características necessárias de um material esportivo, isto é, existe um padrão definido por regra para a sua confecção. A padronização do implemento, bem como, os novos materiais na sua composição proporcionaram uma melhora significativa no desempenho dos atletas.

A determinação de mudanças nas próprias regras para sua realização, também fez do lançamento do martelo uma prova mais admissível pelos próprios atletas e também pelo público, já que se extinguiu por completo, o risco de algum atleta realizar algum método não apropriado de lançamento, que pudesse prejudicar a segurança de todos. Essa mudança, talvez, tenha contribuído para a sua difusão ao longo dos anos, visto que sua prática hoje é mundialmente conhecida e admirada.

Como não poderia ser diferente, dada a sua crescente notoriedade no contexto esportivo, surge então, a necessidade de desenvolver novos implementos e materiais contendo

inovações que visam tanto a melhora dos resultados, como também a proteção do atleta como é caso dos calçados esportivos utilizados hoje. Por este motivo, o lançamento do martelo, sem dúvida alguma é um dos grandes destaques do atletismo, tendo em vista o seu crescente desenvolvimento em busca de uma melhor adequação para a sua prática.

Por esta razão, o lançamento do martelo impressiona pelos resultados expressivos conquistados nas competições e também pela sua renovação. Em outras palavras, presenciamos o ressurgimento de uma prova cada vez mais atual com o seu contexto, em que a especificidade de cada alteração realizada a transformou em uma prova ainda mais atraente, visto que uma de suas principais características resumem-se a uma prova puramente técnica e precisa.

Em suma, as alterações realizadas na prova do lançamento do martelo ao longo dos anos ilustram a sua importância no contexto do atletismo, em que a cada competição nos deparamos com atletas cada vez mais habilidosos que conquistam resultados cada vez mais impressionantes, fruto das alterações essenciais que ocorreram ao longo dos anos.

Referências

BARTONIETZ, K. Arremesso de martelo: problemas e perspectivas. In: ZATSIORSKY, V. M. **Biomecânica no esporte**: performance do desempenho e prevenção de lesão. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1999. p. 358-380.

FEDERAÇÃO PAULISTA DE ATLETISMO. Modalidade. [20--?]. Disponível em: <http://www.nosamamosatletismo.net/AFedera%C3%A7%C3%A3o/Modalidade.aspx>. Acesso em: 02 ago. 2012.

FERNANDES, J. L. **Atletismo**: arremessos. São Paulo: EPU, 1978.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JONATH, U.; HAAG, E.; KREMPEL, R. **Atletismo/2**: lançamentos e provas combinadas. Lisboa: Casa do Livro, 1977.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2007.

VIEIRA, S.; FREITAS, A. **O que é atletismo**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007.

A EXPERIÊNCIA LÚDICA EM PARQUES PÚBLICOS: ESPAÇOS E TEMPOS DA CULTURA LÚDICA INFANTIL

Gabriela Dias Sartori (Ufscar)

Fernando Donizete Alves (Ufscar)

Eixo Temático: Ludomotricidade

Apoio: Pibic-CNPq

Resumo

O objetivo desse estudo foi investigar os espaços e tempos para o lúdico em parques públicos em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados em 3 parques públicos por meio da observação (não estruturada) e registro em diário de campo focando a organização do espaço, os brinquedos disponíveis nesse espaço e a relação das crianças frequentadoras com o espaço. Pudemos perceber ao longo das observações que a organização do espaço interfere na construção e vivência dos jogos e brincadeiras pelas crianças. Por outro lado, ficou evidente também que as crianças, apesar das determinações apresentadas pelo espaço, conseguem ir além, ampliando as possibilidades lúdicas.

Palavras-Chave: Cultura Lúdica. Infância. Parques Públicos.

Introdução

Os jogos, as brincadeiras, os brinquedos, enfim, as atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde seus primórdios. Em *Homo Ludens*, Huizinga (1980) argumenta que o jogo puro e simples é o princípio vital de toda a civilização, é uma função da vida.

São antigos os indícios de existência de brinquedos, brincadeiras e jogos criados e vivenciados pelo homem nas mais diferentes culturas, em todos os cantos do mundo. Vasconcelos (2006) apresenta alguns exemplos: o Museu Britânico, em Londres, possui em seu acervo brinquedos com mais de cinco mil anos, pertencentes à civilização egípcia e, no Brasil, as cavernas de São Raimundo Nonato no Piauí, guardam figuras gravadas que representam brinquedos e possíveis brincadeiras que envolviam crianças e adultos, datados de dez mil anos. Diante da incontestável história, cabe concluir que o jogo acompanha o trajeto

da humanidade “demonstrando que o homem brinca e joga independente de seu tempo” (MELLES DE OLIVEIRA, 2005, p. 40).

Isso nos remete à idéia de que o jogo é produção da Cultura, ou seja, representa símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade, pela coletividade, antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte. O jogo traz consigo elementos de nossa identidade pessoal e coletiva. Assim como nós inventamos, criamos, transformamos e/ou reproduzimos uma infinidade de jogos e brincadeiras, também somos inventados, (re)criados, transformados por eles. Nesse sentido, o valor do jogo (assim como de outros elementos da cultura corporal de movimento) para nossa aprendizagem e desenvolvimento é inestimável.

Quando pensamos em jogos e brincadeiras, inevitavelmente nos reportamos à infância, ou mais propriamente à criança (0 a 10 anos). É difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e/ou jogar, tamanho é o prazer com o qual se entrega a suas atividades lúdicas. Aliás, é próprio de nossa humanidade esse desejo para o jogo, de modo que se engana aquele que acha que um dia deixamos de jogar e/ou brincar como fazíamos na infância (ALVES, SOMMERHALDER E EMERIQUE, 2010). Apenas trocamos a simplicidade das brincadeiras infantis por outras mais complexas como o esporte e a dança, à medida que vamos crescendo e se desenvolvendo.

Podemos pensar, então, que o jogo é nosso ponto de partida: é a partir dele que iniciamos nossa relação com o mundo da Cultura. É a partir do jogo e da brincadeira que nós ampliamos nossas experiências para outras atividades como o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, o teatro, a literatura 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 nossa primeira forma de comunicação com o mundo que nos cerca.

Aos olhos da criança o mundo é um grande parque de diversões, é o elo de ligação dela com o mundo maior que a cerca, portanto, espaço potencialmente educativo e/ou formativo.

Contudo, muitos jogos e brincadeiras tradicionais, o folclore, a construção de brinquedos, crianças brincando em espaços públicos, são experiências lúdicas cada vez mais vivas apenas em nossas memórias (ALVES E SOMMERHALDER, 2006). Em parte por esse movimento em torno das tecnologias e, em parte em função do processo de urbanização pelo qual nossas cidades estão passando. Por exemplo, o aumento da procura por condomínios

fechados, a verticalização das edificações residenciais, diminuição dos espaços públicos como praças e parques, sem contar com a falta de manutenção e seguranças daquelas que ainda persistem, Também é fator importante, o crescente aumento da violência urbana (assaltos, seqüestros, pedofilia etc).

Resta pouco tempo e espaço para a infância e para a vivência lúdica em espaços públicos. Vivemos um momento de confinamento da infância e da cultura lúdica. São poucas as opções: o clube, a escola, o apartamento, a área comum do condomínio. A infância é recortada em pequenos grupos, alijada de um convívio social mais amplo e, certamente mais rico do ponto de vista da formação humana. Certamente que em muitas cidades do interior, pequenas e até de médio porte assim como em muitos bairros periféricos de nossas tantas cidades ainda é dado à infância certa liberdade de convívio público, das brincadeiras populares, do movimentar-se, enfim, do vivenciar as manifestações da cultura corporal de movimento

Estamos partindo do pressuposto de que a cultura lúdica vivenciada nesse início de século XXI pelas crianças é afetada diretamente pelo contexto sócio-político-cultural e econômico da sociedade. O que é permanente e o que é novo na cultura lúdica infantil nesse início de século XXI?

Assim sendo, o objetivo desse estudo foi investigar os espaços e tempos para o lúdico em parques públicos em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa. Apresenta como características, a diversidade e a flexibilidade, não admitindo regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos (MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999). A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e/ou situação investigada. Os dados obtidos são bastante ricos em informações.

Foram participantes do estudo crianças freqüentadores de três parques públicos de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil.

Os dados foram coletados por meio da observação não estruturada. Este modelo de observação parte do princípio de que o que é observado não é predeterminado, isto é, é observado e relatado da maneira como ocorre, visando descrever e compreender o ocorrido numa dada situação (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999).

Segundo Lüdke e André (1986), a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas pesquisas qualitativas. “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (p. 26). As observações focaram a organização dos espaços do ponto de vista a favorecer a ludicidade e as vivências lúdicas desencadeadas pelos frequentadores desses espaços de parques públicos. Os dados foram analisados a partir do referencial da Análise de Conteúdos e sustentado no método interpretativo.

Todos os participantes, por meio de seus responsáveis, autorizaram a participação no estudo.

A organização dos espaços para o lúdico nos parques públicos

Os parques públicos observados contavam com ‘parquinhos’, ou seja, espaços para a vivência lúdica constituídos por diferentes objetos/brinquedos. Esses brinquedos e a organização do espaço de certo modo direcionam as possibilidades de ‘uso’, definem de antemão quais serão as possibilidades de brincadeiras.

Os parquinhos observados foram construídos em espaços abertos e com a presença da natureza. São lugares onde a criança tem contato com areia, grama, flores, árvores, pássaros, formigas, um espaço elaborado para que o brincar ocorra de forma espontânea e tranquila.

Como o parquinho fica em um espaço aberto, sem proteção para chuva, o tempo é um fator determinante se as crianças podem ou não brincar. Neste dia havia poucas crianças no parquinho, apenas 5 [...] (DC 18/01/2012).

Os brinquedos são: balança, escorregador, cavalo de balançar, um brinquedo de madeira parecido com uma escada, gangorras e, em um dos parquinhos há uma casinha de madeira, onde há; na parte de baixo, balancas, na parte de cima um escorregador, um dos lados uma escada e do outro lado uma estrutura de ferro ligada a casinha e ao solo. Em um dos parquinhos os brinquedos possuem as estruturas em madeira, os outros de madeira e metal.

Em um dos parquinhos observados os brinquedos ficavam dispostos em um círculo, na areia, e o espaço era delimitado por um cercado pequeno de cimento, este também

acompanhado a forma de círculo. Este cercado de madeira é utilizado pelas mães que ficam sentadas e em alguns momentos pelas crianças que fazem montes de areia, em cima deles. Nos outros dois parquinhos os brinquedos se encontravam mais espalhados pelo espaço, e apresentavam uma área maior entre um brinquedo e outro. Nestes últimos dois citados, além da areia, também havia a presença de grama entre um brinquedo e outro.

Todos os parquinhos observados nessa pesquisa se encontram sem cobertura para chuvas. Em dois parquinhos havia algumas árvores que proporcionavam alguma sombra, mas no caso de chuvas não há cobertura em nenhum deles.

Um deles se localiza em praça pública, os outros dois em duas instituições diferentes; cujo acesso livre para toda a comunidade.

Os espaços são simples, o que proporciona para a criança uma grande liberdade de criar, de se apropriar do que já está posto de diversas formas, desenvolvendo um papel importante no brincar.

Segundo Benjamin (1984, p. 70) “[...] quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos’ de brincar; quando ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva”. À criança só resta reproduzir. O exercício de criar, recriar, montar, desmontar, cede lugar à reprodução. Quanto mais incrementado for o brinquedo mais ele torna a criança ou o brincante prisioneiro. Quanto mais simples ele for, maior é a possibilidade de imaginar e de criar.

O conteúdo ideacional do brinquedo jamais determina a brincadeira, pois ao contrário, é ela que orienta o uso dos objetos (BENJAMIN, 1984). Assim, por exemplo, um cabo de vassoura, em alguns momentos, pode ser o cavalo de pau, em outros pode ser a lança, tudo depende da imaginação da criança. Desta forma, podemos dizer que a beleza do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação da criança e, não da possibilidade de imitação dos gestos.

Winnicott refere-se ao jogo como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, ou seja, uma forma básica de viver. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruam sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79). 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. Nessa direção, o adulto pode contribuir para a ampliação das 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.

Sobre a apropriação do espaço e as construções lúdicas pelas crianças

Neste ponto percebemos como as crianças descobrem, fazem contato, vivenciam seu brincar no espaço físico; brinquedos, areia, e no espaço simbólico; a permissão de brincar, sua liberdade de ação/expressão. É sobre essa disponibilidade de que se trata o ‘tempo’, ou seja, como ela entra, cria, faz daquele espaço um lugar para seu brincar e como são elaboradas suas construções lúdicas, que elementos participam e como.

[...] o quanto elas exploram cada brinquedo, pois, havia um brinquedo que era como uma casinha: tinha em sua estrutura cordas, duas escadas e um escorregador. As crianças subiam por um lado onde estavam as cordas, outras pela escada, algumas desciam pelas cordas, se penduravam nelas, no escorregador desciam de barriga para baixo, para cima, tentavam subir caminhando por ele, enfim, brincavam de inúmeras formas. Percebi que algumas não se conheciam, mas isso não gerou nenhum problema, todos compartilhavam os brinquedos, davam risada e se divertiam no mesmo ambiente. (DC 11/01/2012)

Conforme Brougere (2002) é a existência de uma cultura lúdica, com as regras e significações do jogo que a criança adquire e domina o contexto de seu jogo. É necessário olhar para o brincar como um lugar onde emerge e enriquece a cultura lúdica.

As crianças que faziam os montes na areia criavam bastante, construíam histórias. Por exemplo: uma menina disse que estava fazendo um bolo, e com os dedos desenhava envolta dele, dizia que na parte de baixo estava um prato e ao lado fez um buraco e ali estaria o copo. Nele disse que estava desenhando um canudo e que depois colocaria um suco. Dois meninos que estavam perto faziam juntos um caminho com os dedos, conversavam e faziam o caminho, percebi que era uma pista de corrida e eles faziam dos dedos os carrinhos. (DC 20/01/2012)

Toda parte escrita acima mostra a vontade que as crianças apresentam para representar e vivenciar momentos da realidade. É na brincadeira que ela tem a possibilidade de explorar o desconhecido e testar limites. (ALVES; SOMMERHALDER, 2011).

A infância é um tempo para brincar. É um espaço em que a criança pode experimentar, descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si própria e sobre o mundo que a cerca. Levin (1997) entende o ato de brincar como um espelho simbólico, e não apenas imaginário, a partir do qual é possível transformar o pequeno em grande, o grande em pequeno, a criança em adulto, o adulto em criança, os pais em crianças e as crianças em pais, o traumático em

dramático, o sofrimento corporal em cena de ficção, etc. Assim sendo, conclui este autor: “o próprio da infância é o ato lúdico como espelho que ata o real, o imaginário e o simbólico na infância” (p. 255).

O menino mais velho desceu pelo escorregador e subiu na casinha novamente. Os meninos se olharam por um tempo e o mais novo deu um sorriso. O mais velho o chamou então para ir ao balanço e então, eles foram, balançaram juntos por um tempo. O mais velho saltou do balanço e saiu correndo, o mais novo pediu para a mãe parar de balançar e ele saiu correndo atrás do menino. O mais novo ria e corria, não falava, só ria. O menino mais velho subiu na casinha e então o mais novo o seguiu, o mais velho ficou se escondendo atrás do escorregador, após desce-lo, o mais novo dava muita risada quando ele aparecia. (DC 23/01/2012)

Balançavam no pneu, que está pendurado por cordas (na parte de baixo da casinha) e também passavam bastante tempo conversando quando estavam acima da casinha, gostavam de estar no alto e diziam, como era alto, que se caíssem podiam se machucar feio. (DC 20/01/2012)

O espaço lúdico permite que a criança crie uma relação com a cultura, sem o limite da realidade concreta ou material. O espaço de brincadeira e/ou de jogo possibilita à criança experimentar, saciar sua curiosidade, fazer descobertas, enfim, criar.

Para Winnicott (1975) brincar tem um lugar e um tempo que não é nem dentro (não é realidade interna) tampouco é fora (não se constitui parte da realidade externa); 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. 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.

Este autor refere-se ao lúdico como uma experiência criativa, na continuidade espaço-tempo, 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.

As meninas e o menino depois de uns 20 minutos nos brinquedos sentaram perto de onde estava a mãe do menino, e começaram a colocar areia nos chinelos, colocavam a areia e depois ficavam atentos em como ela caía no chão. O menino fazia um barulho com a boca quando a areia começava a cair, as meninas achavam aquilo engraçado e davam bastante risada, tentavam imitar o som, mas não conseguiam...então ficavam olhando, tentando copiar e riam bastante. (DC 12/02/2012)

Um menino ficava mais no cavalo de madeira e o outro ficava jogando areia para cima, jogava em sua própria perna, jogava dentro da própria camisa, na parte das costas e saía correndo. Ele dava risada ao sentir a areia deslizando, escorregando

sobre suas costas, repetia isso muitas vezes. Esse menino era o que mais corria, brincava com a areia e tentava interagir com as outras crianças. (DC 16/02/2012)

As crianças experimentam vivências com os elementos do meio ambiente, de diversas formas e se deparam com diferentes sensações.

[...] havia apenas uma criança brincando, ela corria por todos os espaços do parquinho, passava por todos os brinquedos, corria e brincava no balanço, corria e brincava no cavalo de balançar, corria e por último, subia no brinquedo que parece uma escada de madeira. (DC 17/02/2012)

[...] duas meninas que brincavam no cavalo de balançar o quanto observavam outras crianças maiores que estavam na balança. As meninas que observavam estavam balançando no cavalo também, mas estavam muito mais atentas no que as crianças mais velhas faziam do que estavam, elas mesmas fazendo. (DC 17/02/2012)

A observação, o olhar para o brincar do outro acontece e isso acaba fazendo parte do brincar ou não. Segundo Levin (2001) por conta desse estar descobrindo a brincadeira, por não saber, neste desconhecimento do que vai acontecer, sentir, fazer, construir, produzir, imaginar, fantasiar, é que se encontra a essência das produções cênicas da criança.

[...] elas brincaram no cavalo de balançar juntas, subiam as 3 no mesmo cavalo e se divertiam cada uma por uma sensação. A menina da frente dava impulso para frente, estava em pé e tinha visão de tudo, a menina do meio estava sentada e não tinha onde se segurar (as vezes na perna da amiga que estava na frente, as vezes em nada), a menina que estava na parte de trás, estava em pé e assim como a da frente, dava impulso. (DC 17/02/2012)

Elas iam juntas para os brinquedos e esperavam até que todas estivessem no mesmo, um exemplo é o balanço, havia 4 cadeiras para balançar, mas só duas estavam vazias, então duas se sentaram e a terceira ficou esperando para poder balançar, e foi só depois de um tempo balançando que as 3 saíram juntas do brinquedo. Neste dia ficou claro que as 3 meninas conversavam só entre elas e que a única intervenção que sofriam era com os brinquedos, quando tinham que esperar a vez delas. (DC 13/01/2012)

As relações de amizade, de companhia, aparecem com frequência. O brincar com o outro, o descobrir, as representações sobre o que acontece com ela e com as coisas é o que Friedmann (1996) chama de quebra-cabeça.

Essa menina, de 6 anos, também foi na balança e depois de um tempo balançando as duas começaram a conversar, falaram onde estavam suas mães, uma disse que tinha irmãos, a outra disse que não tinha. Falaram onde estudavam e disseram que gostavam de ficar na balançando. Elas conversaram todo o tempo. (DC 27/02/2012)

Quando estavam na escada, um perguntou ao outro se queria brincar com ele, então o outro disse que sim. Depois que escorregaram, um disse ao outro que a brincadeira era subir no escorregador, pela parte que escorrega e depois descer pela escada. Logo que um começou a subir o outro foi atrás, daí o que estava na frente

escorregou e os dois caíram, não se machucaram e a queda foi motivo para dar risada. Repetiram isso por muito tempo e não paravam de rir, os pais também riam. (DC 27/02/2012)

As duas situações acima, apresentam as relações que são construídas, e as experiências lúdicas que são partilhadas no momento do jogo. Segundo Brougere (2002), as regras dos jogos de uma determinada sociedade compõem a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõe sua própria cultura lúdica.

O jogo e as brincadeiras são os lugares de construções da cultura lúdica. São processos culturais muito ricos. Abaixo estarão os nomes das brincadeiras e jogos elaborados pelas crianças que foram observadas.

As crianças brincaram no balanço, na gangorra, no escorregador, de guerrinha de areia. Brincaram de colocar areia no balanço, no escorregador, e no corpo; braços, pernas e também nas costas, experimentavam assim diferentes sensações com o mesmo material.

As crianças aproveitam dos brinquedos para se divertir e criar, inventam histórias e imaginam personagens, experimentam diferentes maneiras de brincar no mesmo brinquedo, mesmo material (areia).

Para a brincadeira, muitas vezes eles levam mais materiais, além dos que o parquinho oferece, levam bola, pás de areia, baldinho, copos e bonecas. E além disso brincam com objetos que estiveram no parquinho, como; o corrimão, bancos, sementes, galhos.

[...] esse menino explorava o corrimão que há em uma parte do parquinho, segura na parte de cima ficando quase que na ponta dos pés, larga e em seguida segura na parte de baixo onde tem mais estabilidade. O menino repete isso várias vezes [...]. (DC 27/02/2012)

Algumas crianças cantavam enquanto balançavam, outras usaram de personagens como o “Homem aranha” e “Spider man” na guerrinha de areia, antes de jogar a areia falavam o nome do personagem e então jogavam. Brincaram de pega pega e fizeram uma forma para escolher o pegador cantando a música; “Pé de chulé, troca de pé”, e assim, quem fosse o último a trocar de pé ficaria sendo o pegador. Brincavam de chutar garafinhas, se não tinham a bola, de fazer montinhos com a areia e esses montinhos se tornavam bolos, tortas que eram enfeitados com galhos, sementes, pedras.

Considerações Finais

Espaços como os parques públicos tendem a definir as possibilidades de vivências em função de como estão organizados. Em relação aos brinquedos que compõem o chamado ‘parquinho’ não é diferente, ou seja, essa organização direciona as construções lúdicas das crianças em função do tipo e das possibilidades que os brinquedos apresentam. Por exemplo, o balanço, o escorregador, o tanque de areia definem de antemão ‘como’ brincar, pré-determinando o espectro de experiências lúdicas que as crianças podem viver naquele espaço e com aqueles objetos.

Nessa direção, é fundamental estarmos atentos aos objetos que disponibilizamos nesses espaços e ao modo como o organizamos de maneira a não restringir a vivência da cultura lúdica infantil. São espaços destinados à vivência da atividade lúdica. Portanto, espera-se que o ‘parquinho’ valorize, incentive e promova experiências da cultura lúdica e ao mesmo tempo preserve a liberdade para a expressão desta ludicidade.

Tonucci (2005, p. 45) aponta para necessidade de o adulto reconhecer o pedido das crianças por espaços e tempos para constituir seu brincar/jogar. Brincar não é “apenas uma agradável lembrança da infância dos adultos, mas continua sendo uma necessidade para as crianças de hoje” de modo preciso oferecer a elas lugares onde possam brincar. Contudo, o autor alerta: “os adultos não são capazes disso: lamentavelmente esqueceram o que significa brincar e, portanto, quando projetam [os lugares para brincar], o fazem com outras finalidades” (p. 45).

Apesar das limitações colocadas pelo espaço dos parquinhos, as crianças conseguem ir além do que o espaço e os objetivos concretos/materiais apresentam. Elas se apropriaram dos objetos disponíveis ora atendendo ao que ele propunha ora transformando para atender ao que elas queriam. Nesse movimento, as crianças exploraram o espaço a partir de seu desejo indo além do que ele determinava. Construíram brincadeiras outras que não aquelas que ali se pronunciavam, criaram vínculos que não existiam, aprenderam e ensinaram.

Brincando a criança descobre o mundo, seus mistérios e leis, experimenta seus conhecimentos e habilidades, aprende a conhecer os outros. Vivendo essas experiências sozinha ou com amigos, desafia-se e os desafia a cada situação, experimenta o que sabe e o que sabe fazer, alcança novos níveis e novos objetivos (TONUCCI, 2005)

Portanto, no brincar, a criança assume a posição de sujeito falante. O brincar é uma linguagem que fala do próprio brincante, permitindo a criança ser autora de sua fala e de seus atos. Este fato torna a atividade lúdica muito singular para cada criança, pois por intermédio do brincar ela encontra modos de falar em nome próprio e de si mesma.

Referências Bibliográficas

- ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 12, n.2, p. 125-132, mai/agos., 2006.
- ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A.; EMERIQUE, P. S. Jogo, logo existo: percepções de professores sobre o brincar a partir da vivência lúdica. **Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires)**, v. 151, p. 1-7, 2010.
- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinqueado, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- FRIEDMANN, A. Sugestões de atividades. In: _____ **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1996.
- LEVIN, E. **A infância em cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAZZOTI, A. J. A.; GEWANDZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MELLES DE OLIVEIRA, G. G. **Brincando com sucata**: a espontaneidade em jogo. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.
- TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A INCLUSÃO DO DEFICIENTE FÍSICO CADEIRANTE POR MEIO DA DANÇA EDUCATIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Bruno de Araujo Antonio (CJC, FEFISA, NEPEF)

Ana Célia Araújo da Silva (APJR, FEFISA, NEPEF)

Eixo: Motricidade Escolar

Resumo

Esta pesquisa foi realizada numa escola privada no município de Santo André teve como objetivo investigar se a dança educativa aplicada numa classe de ensino regular da terceira série do ensino fundamental pode contribuir com o processo de inclusão de uma aluna cadeirante nas aulas de educação física, neste caso com mielomeningocele. Para início da pesquisa foram aplicados 9 planos de aula há uma classe de 25 alunos e uma aluna cadeirante. Foram utilizados como instrumentos relatórios de observação das aulas práticas, questionários aos professores e alunos envolvidos, fotos, e atividades teóricas aplicadas aos alunos. O estudo mostrou que a dança educativa pode ser um importante instrumento para professores de educação física que buscam a inclusão dos alunos cadeirantes em suas aulas.

Palavras chave: Dança educativa, Inclusão, Educação Física Escolar

Introdução

Sabemos que a segregação e a exclusão dentro do contexto escolar são problemas que estão presentes na nossa sociedade e em nossas escolas. Analisando a história deste fenômeno encontramos suas diferentes formas de concretização, e encontramos alguns autores e educadores conscientes de seu papel dentro da sociedade que mostram sua transformação e a importância de se combater a exclusão e principalmente conscientizar todos os envolvidos nesta questão.

A pesquisa tem como ponto de partida um estudo bibliográfico que busca entender como deve ser o processo de inclusão de indivíduos deficientes físicos no contexto escolar, analisando todas as etapas históricas que envolvem o processo de inclusão e o conteúdo da dança educativa para estes indivíduos. No campo prático buscou através dos conteúdos da dança educativa aplicado nas aulas de Educação Física no terceiro ano do ensino fundamental, a participação e o comportamento junto a inclusão de uma aluna cadeirante em uma sala do ensino regular numa escola particular situada no município de Santo André – SP.

A pesquisa buscou contribuir com a formação de profissionais da área da Educação Física oferecendo mais um dos inúmeros caminhos para se promover a inclusão, e principalmente motivar de alguma forma os profissionais envolvidos a contribuírem com a

formação destes indivíduos.

É importante reforçar que a inclusão que se pretende alcançar na pesquisa, não é a simples colocação de indivíduos portadores de deficiência física em salas de aulas com alunos comuns, e sim a participação e a contribuição destes indivíduos para todos os objetivos propostos no plano escolar, respeitando sempre suas limitações sem qualquer tipo de discriminação.

Objetivos

O objetivo desta pesquisa foi investigar se a dança educativa aplicada numa classe de ensino regular da terceira série do ensino fundamental pode contribuir com o processo de inclusão de uma aluna cadeirante nas aulas de educação física, neste caso com mielomeningocele.

Desenvolvimento

A inclusão escolar no ensino regular é um assunto discutido por vários autores e profissionais da área, e quando aplicado por educadores ou pela sociedade em geral encontramos diferentes interpretações do que é e como deve acontecer.

Para o significado de educação inclusiva, Sasaki pontua que:

Educação inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios, em classes adequadas à idade em escolas da vizinhança, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade. (SASSAKI, 2000, p.122).

Para a autora Sasaki (2000 p.122) a “Educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula”. Júnior e Araújo (2003) relatam que a inclusão é indispensável na educação física escolar por se tratar de uma área do conhecimento que contribui para o desenvolvimento e formação dos alunos ao longo da vida, sejam portadores de necessidades especiais ou não.

“Vivemos um momento de transição paradigmática, em que se pretende, como em épocas anteriores, o asseguramento de melhores condições de vida para as pessoas com deficiências e outros *diferentes*”. (SANTOS, 2002, p.361).

“Uma sociedade como a nossa que exclui há 500 anos os menos dotados, os menos privilegiados, os menos ricos, tem pela frente um grande desafio: o de trazer para a sociedade os excluídos, grande número de pessoas que nunca dela fizeram parte”. (GIACON, 2002,

p.414).

O direito a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais requer fundamentação nos seguintes princípios: a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e exercício da cidadania. Se historicamente conhecemos as práticas que levaram a exclusão e extinção de indivíduos que eram consideradas não produtivas, temos que banir em caráter de urgência tais práticas. (BRASIL, 2001).

Brasil (2001) mostra que apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um grande desafio para os sistemas de ensino, “mas o grande avanço que a década da educação deverá produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BRASIL, 2001, p.122).

Mielomeningocele e Hidrocefalia

“A Espinha bífida é caracterizada pelo fechamento incompleto ou pelo não fechamento de um ou mais arcos vertebrais. Isso significa que o processo espinhoso de uma ou mais vértebras não se une”. (BRASIL, 2004, p.32)

“A falta de proteção da medula espinhal causada pela espinha bífida resulta em deficiências neurológicas, com distúrbios sensitivos (falta de sensibilidade e de movimentos) e ortopédicos (malformações ósseas), geralmente nos membros inferiores”.(ENTREAMIGOS, 2007, p.2).

De acordo com Gorgatti e Costa (2005) a mielomeningocele é uma das três classificações existentes para a espinha bífida, que é um defeito congênito, provocado pelo não fechamento de dois ou mais arcos vertebrais durante a formação da coluna vertebral no indivíduo durante a gestação. Ainda informam que quando a má formação ocorre na coluna vertebral, o material pode extravasar causando danos neurológicos. As três classificações apontadas por Gorgatti e Costa (2005) são:

- a) Mielomeningocele: é o caso mais comum e também o mais grave de espinha bífida, em que ocorre o extravasamento do canal medular e, conseqüentemente, uma perda parcial ou total das funções motoras e sensitivas abaixo do nível da lesão;
- b) Meningocele: é semelhante a mielomeningocele, porém menos grave, já que ocorre o extravasamento apenas da membrana que cobre o canal medular; e
- c) Oculta: é o tipo raro e também o menos grave. Nesse caso, apesar do defeito na formação dos corpos vertebrais, não ocorre extravasamento de material do canal medular. (GORGATTI e COSTA, 2005, p.159).

Gorgatti e Costa (2005) informam que a incidência dessa má formação é de cerca de duas crianças para cada mil nascimentos vivos, e que 80% dos casos são de

mielomeningocele, sendo que alguns casos podem ser agravados pela presença de hidrocefalia, ocorrendo uma maior pressão intracraniana, onde é necessário um constante processo de drenagem do excesso de líquido encéfalo-raquidiano.

Dança educação e dança adaptada

Para explicitar a dança educação dentro do ambiente escolar se faz necessários fundamentos teóricos que expliquem sua prática e conceito. Rangel (2002, p.53) afirma que dança “sob o enfoque educacional, não se trata de uma discussão recente, muito menos desconhecido”.

O autor Laban (1990, p.9) completando a idéia anterior, afirma que “na atualidade, é perfeitamente compreensível que a educação escolar deve levar em conta o tema do ensino da dança”.

Scarpato (2001, p.58) escreve que a educação deve ser global, o que supõe a dança na educação, por se tratar de um aprendizado que integre o conhecimento intelectual e a livre expressão dos alunos.

Para Laban (1990) atualmente, a educação presta maior atenção às artes em geral, incluindo a arte do movimento, pois se compreendeu que a dança é a arte básica do homem. Para o autor:

Na dança educativa moderna leva-se em consideração tudo o que seus iniciadores mais proeminentes descobriram e sentiram sobre esta arte, incluindo aqueles que estudaram o movimento a partir do aspecto mais prosaico da eficiência trabalhadora. Esta consideração se expressa na riqueza das formas do movimento liberado, nos gestos, nos passos, assim como naqueles que o homem contemporâneo utiliza em sua vida cotidiana. (LABAN, 1990, p.14).

Para Castro (2005) na literatura em atividade física adaptada, a dança, no contexto escolar e de reabilitação, pode ser dividida em dança-terapia, cuja sua ação assemelha-se a do fisioterapeuta, psicólogo e terapeuta ocupacional, ou seja, somente profissionais certificados podem atuar nesta área, a dança adaptada que segundo o autor:

A dança adaptada, por sua vez, inclui instruções para desenvolver o movimento rítmico de acordo com o potencial e necessidade de cada aluna, e tem por base a criatividade pessoal. Em atividade física adaptada essa estratégia é valiosa para o professor que atua com diversas condições de deficiências, sejam elas em contextos de grupos heterogêneos ou não, e contextos inclusivos ou segregados. (CASTRO, 2005, p.314).

Com relação aos trabalhos desenvolvidos com a dança adaptada, o autor Castro (2005) pontua que as diferenças individuais na criança podem ser uma oportunidade para a criação coletiva, pois se baseando na troca de experiências entre um grupo, a criatividade torna-se

coerente com as necessidades e aceitação de todos, sendo que durante a execução de uma proposta pelos alunos, o educador deve evitar sua interferência.

Quando o autor Castro (2005) escreve sobre a dança em cadeira de rodas, o mesmo situa que hoje em dia existem várias manifestações artísticas com cadeira de rodas e aparecem em programas para crianças, adultos e idosos que não necessariamente estão interessados em alto rendimento, formas de prática da dança em cadeiras de rodas. O autor ainda informa a respeito de algumas competições de dança que existem para dançarinos que se profissionalizam na dança em cadeira de rodas para competir com parceiros cadeirantes, e competições entre grupos, duos e até mesmo de solos cadeirantes.

Quando escrevem a respeito da dança para portadores de lesão medular as autoras Vieira e Tavares (1997) relatam que a possibilidade de dançar e ser autor do processo de criação possibilita a estes indivíduos descobertas de novas possibilidades de movimentos, os levando ao redimensionamento de suas limitações corporais, desta forma a dança para os portadores de lesão medular contem todos os aspectos que envolvem a dança, existindo somente uma diferenciação na forma de execução, devido as particularidades.

Método

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada de ensino fundamental e médio, situada no município de Santo André.

As aulas para estudo da pesquisa foram aplicadas pelo pesquisador juntamente com a professora de educação física da classe. O nível de ensino observado foi o terceiro ano do ensino fundamental, com uma classe de 25 alunos, entre eles a aluna B.G.B., na qual tornou-se deficiente física devido ao quadro de mielomeningocele, atualmente seu deslocamento ocorre na cadeira de rodas de maneira independente.

O problema maior desta pesquisa está em investigar se a dança educativa pode contribuir com o processo de inclusão escolar do deficiente físico cadeirante nas aulas de educação física na terceira série do ensino fundamental, desta forma entende-se como variável interveniente a ação pedagógica, variável dependente a inclusão e a variável complementar sendo a dança e os alunos da 3ª série do ensino fundamental.

Em relação a classificação da pesquisa, podemos classifica-la como descritiva, segundo Gil:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre

variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (GIL, 1999, p. 44).

A pesquisa ainda assume a característica do estudo de caso, de acordo com o autor,

O primeiro procedimento constitui em delimitar a unidade que constitui o caso em um estudo. Este pode ser uma pessoa, uma família, uma comunidade, um conjunto de relações ou processos (como conflitos no trabalho, segregação racial numa comunidade etc.) ou mesmo uma cultura. (GIL, 1999, p. 121).

Para esta pesquisa foi realizado inicialmente um estudo bibliográfico no contexto do marco teórico, que foi de extrema importância para o respaldo do andamento da pesquisa de campo, principalmente para elaboração dos planos de aula.

A abordagem utilizada foi qualitativa de acordo com Richardson (1999, p.79) “O método qualitativo [...] não emprega um instrumento estatístico com base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”.

Resultado e discussão

A análise dos dados da presente pesquisa está pautada nos seguintes instrumentos de coleta de dados: Planos de aulas; Relatórios de observação das aulas aplicadas; Fotos das aulas aplicadas; Questionários para os alunos, após aplicação das aulas; Questionário para aluna B.G.B., após aplicação das aulas; Questionário para a professora de educação física responsável pela classe da aluna B.G.B; Questionário para as professoras polivalentes que tinham contato direto com a aluna B.G.B; Duas atividades teóricas para registro e compreensão do que foi e de que forma foi absorvido as atividades práticas pelos alunos.

Resultado e discussão dos planos de aula

Tendo como base as observações feitas durante a aplicação das aulas, podemos verificar que todos os alunos, inclusive a aluna cadeirante responderam positivamente aos estímulos oferecidos. Não tivemos a ocorrência de nenhum aluno que se opôs a realização das tarefas oferecidas, o que favorece a dança educativa aplicada como conteúdo da educação física nesta fase escolar.

Uma importante observação é a de que em nenhuma das aulas aplicadas, no decorrer das atividades o professor interferiu dizendo como deveriam fazer as tarefas, favorecendo assim a criatividade dos alunos, não oferecendo receitas prontas que limitassem seu desenvolvimento. Na primeira aula aplicada, os alunos demonstraram ter pouco cuidado com a aluna cadeirante nas aulas práticas, o que após a aplicação de outras aulas, foi

observado contrariamente, quando os alunos tiveram a colega B.G.B. como mais uma da turma, e quando precisaram se dispuseram a protegê-la dependendo da brincadeira. A aluna B.G.B. mostrou ter muito interesse nas atividades que envolveram a dança e a música, assim como o restante dos alunos da classe.

Foram aplicadas duas atividades teóricas para os alunos que faziam a ligação direta com as atividades propostas nas aulas práticas. A primeira foi com relação a consciência corporal dos alunos, que primeiramente foi abordada na prática e após em forma de atividade ilustrativa e escrita. Depois aplicamos outra atividade que abordava a importância da atividade física nas vertentes social, saúde e mental, discutido na prática com os alunos. Estas atividades após entregues foram analisadas pelo pesquisador, e com isso, podemos verificar que as crianças apresentaram uma boa consciência corporal, nomeando várias partes do corpo no desenho entregue, além de mostrar que a discussão sobre a importância da atividade física levou a maioria dos alunos a vincular a prática das atividades com a saúde.

È importante ressaltar que tivemos problemas com a utilização de espaço para realização da pesquisa. O que foi discutido com a escola e facilmente resolvido. Como consequência tivemos duas atividades que foram adaptadas e aplicadas em sala de aula e na brinquedoteca.

A aluna B.G.B. apresentou medo com as atividades envolvendo bola, o que acreditamos que poderia ser trabalhado com mais tempo, o que infelizmente não tivemos com o desenvolvimento da pesquisa.

Para compreensão dos efeitos desta pesquisa, elaboramos um questionário contendo 10 questões alternativas e 1 questão dissertativa, que foi aplicado aos alunos da 3º série do ensino fundamental, colegas de classe da aluna B.G.B.. O objetivo deste questionário para os alunos foi de registrar e averiguar qual a opinião dos alunos com relação ao conteúdo aplicado durante as aulas de educação física, a dança educativa, e de entender qual as visões que estes alunos tem com relação a participação da colega B.G.B. durante as aulas práticas de educação física.

A aplicação deste questionário ocorreu em sala de aula e após todos os planos de aulas presentes nesta pesquisa terem ocorrido na prática. Enquanto os alunos preenchiam o questionário com a professora polivalente da sala que inicialmente leu e explicou aos alunos, as questões contidas no questionário, a aluna B.G.B. estava em outra sala de aula com o pesquisador respondendo seu questionário, com algumas perguntas específicas. Este

procedimento ocorreu, a fim de evitar constrangimento para a aluna, uma vez que os alunos responderiam algumas perguntas sobre a sua participação durante as aulas de dança e educação física.

Resultados e discussão dos questionários aos alunos

Neste momento apresentamos a discussão dos resultados e principais considerações das questões presentes no questionário:

Quando abordado a questão do gosto pessoal pela dança tivemos 7 respostas negativas, o que acreditamos não sofrer nenhuma interferência nesta pesquisa, pois as aulas de dança educativa foram aplicadas nas aulas de Educação Física, sendo a mesma apenas uma estratégia utilizada, e não tendo nenhuma especificidade aos modelos atuais.

Perguntamos se os alunos gostariam de ter mais aulas de dança durante as aulas de educação física e com as respostas Tivemos 9 alunos pontuando negativamente a aplicação da dança nas aulas de educação física com mais frequência, também se dá pelo motivo de que a interpretação do conteúdo dança está vinculado a práticas específicas, o que não foi utilizado nesta pesquisa, demonstrando que a dança por si só encontra rejeições por questões culturais. Verderi (1998) informa que a dança na escola está voltada para a importância da aprendizagem do movimento e da exploração da capacidade de se movimentar, desta forma, podemos reforçar que os conteúdos da dança educação não devem priorizar ou favorecer as especificidades da dança.

Questionamos a respeito do sentimento pessoal enquanto dançam e consideramos como alternativas as seguintes repostas: feliz; triste; tímido; incomodado; à vontade. Para a questão acima tivemos alguns alunos que responderam mais de uma alternativa, e estas respostas estão sendo todas consideradas, uma vez que a questão acima pode considerar mais de uma resposta, desde que não estejam com sentimentos opostos, como por exemplo Feliz e Triste, o que não ocorreu em nenhuma das respostas.

Com o resultado adquirido, podemos concluir que a maioria dos alunos tem sentimentos positivos enquanto realizam as atividades de dança, o que favorece mais uma vez a sua prática nas aulas de Educação Física. Tivemos 11 ocorrências para o sentimento de timidez, o que acreditamos ser normal para esta idade escolar, porém não foi um fator que impediu o andamento das aulas, nem observado durante as mesmas.

Quando perguntamos se a dança é para todos com as respostas obtidas podemos verificar que a maioria dos alunos considera que a dança pode ser vivida por todos,

independente de qualquer diferença que possa haver entre as pessoas. Acreditamos que a resposta dos 6 alunos que pontuaram que a dança não é para todos, está diretamente ligada a interpretação de “todos”, que pode estar vinculada a questão do gênero, fato este, presente na nossa cultura.

Outras respostas demonstram o sentimento dos alunos com relação a prática das aulas de Educação Física junto a colega B.G.B.. Podemos constatar que a maioria tem sentimentos positivos, quando dizem que nada muda ou que então ocorre de forma natural, o que nos leva a pensar que a colega cadeirante não é vista com diferença nas aulas. Não tivemos nenhuma resposta para incomodado, porém 4 alunos responderam que se sentem diferentes. Estes 4 alunos podem estar representando a questão da aceitação e visão da nossa sociedade com relação aos deficientes físicos, fato que foi estudado no contexto histórico da inclusão, processo que passou por várias transformações, porém ainda está presente na nossa sociedade. Acreditamos que no futuro próspero, esta questão possa ser irrelevante.

Quando perguntamos se a colega cadeirante deveria fazer aula de educação física com outros cadeirantes, levantamos que 18 alunos acreditam sim. Este dado pode estar denunciando o sentimento de rejeição para os deficientes físicos presentes na nossa sociedade atual, o que infelizmente é compreensível analisando todo o histórico de inclusão, que por muitos anos escondeu e até exterminou estes indivíduos, e recentemente, estas mesmas pessoas estão sendo apresentadas para a sociedade aos poucos, conquistando seu espaço e se mostrando cidadãos atuantes e transformadores. Desta forma, entendemos o quanto é importante convivermos com as diferenças, pois só assim, podemos aceita-las.

Questionamos a prática da dança para indivíduos cadeirantes, por isso resolvemos trazer esta situação para cada um. Levantamos que a maioria dos alunos não acredita que estar numa cadeira de rodas ou não seja fator determinante para a prática da dança, o que representa um ponto positivo para a prática desta pesquisa, uma vez que a maioria dos alunos acredita que a colega B.G.B. não tenha nenhuma condição diferente deles para a prática das aulas aplicadas. Acreditamos que a opinião dos 9 alunos que responderam que não dançariam na cadeira de rodas, pode estar ligada a interpretação deste alunos com a questão, que imaginam as dificuldades com as possibilidades de movimentos na cadeira de rodas.

Tivemos 21 alunos que enxergam a colega praticante das aulas de educação física e 1 aluno que acredita o contrário. Desta forma o resultado desta questão representa um fator importante para esta pesquisa, de que a maioria dos alunos tem a colega B.G.B. como uma

aluna participativa e ativa nas aulas de educação física. Este comportamento pode ser observado em função das aulas aplicadas, uma vez que com as atividades propostas nos planos de aula, conseguimos a participação efetiva de todos os alunos, demonstrando que o mesmo é possível.

Podemos verificar que a maioria dos alunos acreditam que a colega participa das aulas de educação física, porém não com muitas movimentações, talvez por conta das suas limitações na cadeira de rodas, comparando com o comportamento dos alunos que não tem esta condição.

Esta visão dos alunos com relação a participação da colega B.G.B. está diretamente ligada ao objetivo desta pesquisa, quando estudamos as atividades da dança educativa que poderiam ser realizadas por todos, inclusive pela aluna cadeirante. Como observado nas aulas práticas, estas atividades realmente proporcionaram a participação ativa dos alunos, inclusive no aspecto motor, demonstrando aos demais alunos que é possível a movimentação e a participação de indivíduos cadeirantes.

Podemos verificar que a maioria dos alunos enxergam sempre ou quase sempre a participação da colega, o que reflete de forma positiva nesta pesquisa, a visão dos alunos de forma a entender a colega como membro ativo e participativo nas aulas de educação física. Acreditamos que a visualização dos alunos com relação a frequência da aluna B.G.B. se dá por conta das adaptações feitas em algumas atividades para a viabilizar sua participação, o que reforça a idéia de adaptação da dança para indivíduos portadores de lesão medular, que é defendida pelos autores Vieira e Tavares (1997), quando dizem que a dança para os indivíduos portadores de lesão medular deve ser refletida, pois nos leva a compreensão que a restrição de sua motricidade não os impede de sentir, ver ou perceber a dança.

A única questão de forma dissertativa teve como objetivo oferecer aos alunos maiores formas de se expressar com relação a opinião de cada um com o que a colega B.G.B. sentia durante as aulas que foram aplicadas no decorrer da pesquisa. Como as respostas foram individuais, para mensuração, classificamos em respostas positivas as opiniões que favoreciam a sentimentos bons da aluna B.G.B. durante as aulas, e negativos o inverso. Mais uma vez os alunos mostraram de forma positiva o efeito desta pesquisa nas reações e sentimentos dos alunos, neste caso especificadamente da aluna B.G.B. que como observado nas aulas, se mostrou respondendo de formas positivas os estímulos oferecidos com as atividades de dança educativa nas aulas de Educação Física.

Resultados e discussão do questionário da aluna B.G.B

Além do questionário aplicado aos alunos de classe da aluna B.G.B., também elaboramos um questionário específico para a mesma, uma vez que ela é nosso sujeito principal da pesquisa. Para compreensão deste questionário estaremos apresentando as questões e as respostas obtidas pela aluna sem a demonstração de gráficos, somente informações relatadas no texto abaixo. A aluna B.G.B. apresentou muita firmeza nas respostas assinaladas, e enquanto preenchia fez algumas observações que também serão citadas.

Quando perguntamos se aluna gostava de dançar e se este conteúdo deveria aparecer nas aulas de Educação Física, a aluna respondeu que gostava de dançar sim, e que gostaria de ter aulas de dança nas aulas de educação física, além de sentir feliz enquanto dança. Para a pergunta que interroga se a dança é para todos, a aluna responde que sim, e ainda diz “até o surdo dança, com a música bem alta para sentir o som”. Estas respostas são de valor positivo para a pesquisa, sendo que a aluna além de gostar dos conteúdos práticos aplicados em aula, acredita que para a dança, não existem limitações, afinal, até o surdo pode dançar.

Quando perguntamos como ela se sentia ao fazer aulas de Educação Física com colegas que não são cadeirantes, a aluna B.G.B. respondeu que para ela nada mudava, e ainda mais, não acreditava que deveria fazer aulas de educação física junto com outras crianças cadeirantes. Estas questões são de extrema importância para entender qual o posicionamento da aluna com relação a sua presença nas aulas, o que nos mostrou que ela não se sente diferente dos colegas e que valoriza o fato de estar no meio de crianças do ensino regular, contradizendo a idéia de que os alunos deficientes devem praticar atividades somente com outros alunos deficientes. Para contrapor essa idéia e favorecer a opinião da aluna, Mantoan (1997, p.138) quando discute sobre a inclusão, afirma que “Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo.”

Apresentamos algumas questões que buscaram averiguar da aluna qual sua opinião com relação a forma e a frequência da sua participação nas aulas de Educação Física durante o processo desta pesquisa, e a aluna respondeu que participava sim das aulas, com muita movimentação e sempre. Ao responder estas questões a aluna me disse que “faço tudo, só tenho medo de bola”, comportamento este que foi bem notável durante a aplicação das aulas, conforme os relatórios de observações nos planos de aula já citados.

Analisando as respostas do questionário aplicado a aluna B.G.B., podemos concluir que a mesma respondeu positivamente às questões ligadas a prática da dança educativa nas

aulas de educação física, e quanto aos seus sentimentos de estar participando ativamente das aulas em harmonia com os colegas, o que também foi observado na maioria das aulas práticas aplicadas no decorrer da pesquisa. Acreditamos que estas respostas positivas que são de extrema importância para a pesquisa, tem fundamentação na ideia apresentada pelo autor Castro (2005), e que esta pesquisa buscou como base para elaboração do processo metodológico, que diz que as propostas da dança educacional devem ser colocadas dentro dos limites das experiências pessoais dos alunos, além de que as diferenças individuais na criança podem ser uma oportunidade para a criação coletiva, pois se baseando na troca de experiências entre um grupo, a criatividade torna-se coerente com as necessidades e aceitação de todos, sendo que durante a execução de uma proposta pelos alunos, o educador deve evitar sua interferência.

Resultado e discussão do questionário da professora de educação física

Para a professora de Educação Física que acompanha a classe da aluna B.G.B., também aplicamos um questionário específico, buscando entender suas práticas com a aluna e sua opinião com relação ao processo de inclusão. O questionário contém 10 questões alternativas, e a maioria delas com espaço para justificativa das respostas. Perguntamos para a professora se ela costumava trabalhar a dança como conteúdo da Educação Física e com que frequência, e ela nos respondeu que trabalhava a dança quase sempre em suas aulas. Ainda nos respondeu que a dança é para todos e que poder ser um meio para se promover a inclusão de deficientes físicos nas aulas de educação física, pelo fato de ser um estímulo que leva o aluno a criar autonomia e a aumentar a sua auto estima. O autor Castro (2005) reforça esta questão, quando informa que a dança adaptada tem como base a criatividade pessoal, e que é uma estratégia valiosa para o professor que atua com deficientes, em grupos heterogêneos ou não.

A respeito da visão da professora com relação a participação da aluna B.G.B. nas aulas de Educação Física a professora relatou que a aluna sempre participa das aulas, porém com pouca movimentação. Escreve ainda que procuram fazer atividades inclusivas nas aulas, mas que devem sempre estar dinamizando, para que melhorem sempre.

Acreditamos ser importante relatar que a professora se mostrou muito entusiasmada com a proposta a ser desenvolvida, desde o início da pesquisa, nos dando total apoio e contribuição para elaboração da mesma, acompanhando e participando ativamente.

Resultado e discussão do questionário das professoras polivalentes

Existiam ainda, duas professoras polivalentes que também mantinham contato com a aluna B.G.B. em situações de ensino-aprendizagem em sala de aula, portanto elaboramos um questionário para as duas professoras, um para cada, porém iguais, com 4 questões alternativas incluindo justificativa, afim de obter informações com relação a opinião das professoras sobre o processo de inclusão e o comportamento em sala de aula da aluna B.G.B..

Quando perguntamos a respeito do comportamento em sala de aula da aluna B.G.B. após a implantação das aulas de Educação Física desta pesquisa, as professoras escrevem que a aluna se sentia ansiosa, feliz e entusiasmada para iniciar as aulas. As professoras ainda respondem que não observaram nenhuma mudança na relação dos alunos em sala de aula com a colega B.G.B., para elas os alunos a enxergam como uma amiga comum, além de que a grande maioria dos alunos já estudaram juntos nos anos anteriores.

Considerações finais

Com base nos estudos teóricos e práticos desenvolvidos nesta pesquisa, consideramos a inclusão como um assunto que merece nossos esforços para se buscar cada vez mais sua eficácia.

De acordo com Sasaki (2000 p.122) a “Educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula”, desta forma a inclusão que se pretendeu alcançar na pesquisa, não é o contato de indivíduos portadores de deficiência física em salas de aulas com alunos comuns, e sim a participação e a contribuição destes indivíduos para todos os objetivos propostos no plano escolar, respeitando sempre suas limitações sem qualquer tipo de discriminação.

Valorizamos a inclusão de deficientes físicos nas aulas de educação física pois de acordo com Júnior e Araújo (2003) a inclusão é indispensável na educação física escolar por se tratar de uma área do conhecimento que contribui para o desenvolvimento e formação dos alunos ao longo da vida, sejam portadores de necessidades especiais ou não.

Com as aulas aplicadas nesta pesquisa, podemos considerar que a dança educativa pode ser uma estratégia das aulas de educação física, e que, além disso, pode ser um importante instrumento para a inclusão de alunos cadeirantes. Laban (1990) afirma que é perfeitamente compreensível que a educação escolar deve levar em conta o ensino da dança, o que favorece sua prática na escola. Esta pesquisa, além de valorizar o conteúdo da dança educativa, pouco utilizado pelos professores de educação física, favorece e fortalece sua

prática quando colocamos como objetivo a inclusão de deficientes físicos.

Com tudo, podemos considerar que a dança educativa, aplicada como conteúdo da educação física, é um importante instrumento para se promover a inclusão de alunos deficientes físicos cadeirantes nas aulas de educação física. Acreditamos que essa inclusão venha favorecer também na inclusão social desta aluna, uma vez que a mesma se sinta capaz de realizar tarefas comuns a todas as pessoas e sinta respeitada pelo grupo que está inserida.

Destacamos que todas as crianças devem frequentar salas do ensino regular, de que as escolas devem reestruturar o seu currículo para garantir o acesso e sucesso de todas as crianças, além de que os professores devem ter o comprometimento de ensinar a todos os alunos, com suporte e apoio da escola, colegas e da comunidade. Sem isso, acreditamos que nenhum trabalho que vise a inclusão de alunos deficientes tenha êxito, além de que, desta forma podemos fazer com que a sociedade enxergue efetivamente a existência dos deficientes físicos, e conseqüentemente, a aceita-los sem nenhum tipo de discriminação.

De fato a inclusão é um assunto que merece ainda muitos estudos teóricos e práticos de todas as pessoas envolvidas, nesta perspectiva, a pesquisa realizada é apenas uma pequena contribuição a cerca deste fato, que não pode ser negado, nem se quer solucionado se não na sua totalidade.

Referências

BRASIL. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física adaptada**. Brasília: MEC; SEEP. 2004.

BRASIL. **Direito a educação**. Necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CASTRO. E. M. **Atividade física adaptada**. São Paulo: Tecmedd, 2005.

GIACON, B. D. M. A educação necessária a inclusão. **O mundo da saúde**, São Paulo, SP: Centro universitário São Camilo, v.26, n.3, p.413-416, jul./set. 2002.

GIL, A. C., **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GORGATTI M. G.; COSTA R. F, org. **Atividade física adaptada**. Barueri: Manole, 2005.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MANTOAN, M. T. E., **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

RANGEL, N. B. C. **Dança educação, educação física**: propostas de ensino da dança e o universo da educação física. São Paulo: Fontoura, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas, 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, W. C. S. O Paradigma da inclusão. **O mundo da saúde**, São Paulo, SP: Centro universitário São Camilo, v.26, n.3, p. 361-364, jul./set. 2002.

SASSAKI, R. K., **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SCARPATO, M. T. Dança-Educação. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n.53, p.57-68, abr. 2001.

VIEIRA, A. I.; TAVARES, M. C. G. C. F. A dança e os indivíduos portadores de lesão medular. **Motrivência**, Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, v.09, n.10, dez. 1997.

A MOTRICIDADE E A CONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE INFANTIL EM MEIO À CULTURA ESCOLAR

Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli / UFSCAR

EIXO: Motricidade Escolar

Este trabalho resultante de pesquisa de Doutorado tem por objetivos problematizar a construção da motricidade e da corporeidade de crianças que frequentam a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental e refletir sobre a influência que a cultura escolar, exerce em tal processo. Os dados coletados por aplicações de entrevistas semiestruturadas derivaram da participação de cinco professoras (duas da Educação Infantil, duas do 1º ano do Ensino Fundamental e uma de educação física). A cultura escolar identificada nos dois níveis da educação serve de instrumento para a construção de uma corporeidade infantil voltada para a submissão e para a passividade. Com as mudanças decorrentes do ensino fundamental de nove anos, esse contexto ritualístico é cobrado antecipadamente.

MOTRICIDADE INFANTIL - CORPOREIDADE - CULTURA ESCOLAR

Introdução:

Este artigo é resultante de minha pesquisa de Doutorado¹ que investiga o sentido dado à educação escolar pública voltada para a Educação Infantil e a primeira série do ensino fundamental, à luz das orientações legais brasileiras que alteram a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental.

O recorte que aqui se apresenta tem por objetivos problematizar a construção da motricidade e da corporeidade de crianças que frequentam a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental e refletir sobre a influência que a cultura escolar, em suas dimensões relativas aos espaços e tempos, exerce em tal processo.

Acredita-se aqui, que os padrões dos espaços e dos tempos escolares podem afirmar ou negar saberes e culturas e estimular ou restringir as diferentes formas de linguagens, expressividades, habilidades motoras e interações das quais o corpo humano é dotado.

Todo indivíduo, criança ou adulto, é capaz de sentir e utilizar o corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo, conhecendo seus detalhes, possibilidades e limites. Esta capacidade corporal construída ao longo da vida é denominada de corporeidade.

Queiroz (2001) especifica que a construção da corporeidade ocorre por vivências e experiências corporais que agregam cognição, afetividade e movimento. Assim, os

¹ Concluído em março de 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação- UNESP/Araraquara, sob a orientação da Profª Drª Carlota Boto.

movimentos corporais unem sensibilidade e inteligibilidade e comunicando-se com outros corpos e com o meio, buscam significados e sentidos.

Segundo Freire (1989), a criança usa de seu corpo para comunicar-se e para desenvolver seu pensamento. Mas, muitas vezes, este tipo de linguagem (que se traduz pelo movimento) acaba sendo desconsiderado no ambiente escolar. A restrição ao movimento corporal, segundo o autor, não começa no primeiro dia de aula, na escola de primeiro grau. Na realidade, as crianças começam a sofrer os efeitos dos equívocos educacionais, nas escolas maternas e nas pré-escolas.

Freire (1989) aponta, ainda, que o corpo em movimento expressa mensagens constantes, porém nem sempre os professores e suas ações pedagógicas estão aptos a identificar ou possibilitar espaço durante as aulas para que estas mensagens proliferem. Nem sempre, as escolas, os programas e os professores reservam espaço e atenção à linguagem e ao movimento corporal, entendendo-os quase sempre como sinônimo de bagunça, turbulência indesejável, tolerados apenas nas horas de atividades livres, como o recreio.

É notável também mediante trabalhos como o de Gallardo (1998) que, muitas vezes, as experiências oferecidas à criança durante a educação infantil não dão conta de estimular e desenvolver suas habilidades motoras e que, quando ela chega ao ensino fundamental, tais habilidades também não são trabalhadas como poderiam.

O referido autor afirma também que grande parte dos alunos presentes no Ensino Fundamental não teve a oportunidade de frequentar as instituições de Educação Infantil e que mesmo os que tiveram tal acesso, muitas vezes, não receberam os estímulos necessários quanto ao desenvolvimento motor. Ressalta que:

[...] A falta de instituições pré-escolares qualificadas, a formação precária dos profissionais responsáveis pela área e o desinteresse das autoridades competentes, entre outros aspectos, podem explicar o desenvolvimento incipiente ou inadequado das habilidades motoras fundamentais no decorrer dos anos escolares [...]. (GALLARDO, 1998, p.87-89).

Na maioria das vezes, a criança naturalmente acostumada a correr, pular, brincar, ao ingressar no sistema escolar, perde sua liberdade corporal, sua cultura infantil, repleta de movimentos, jogos e fantasias. Os alunos são submetidos à imobilidade, sentados em suas cadeiras, diante de suas mesas.

Oliveira (2001) confirma essa ideia. Para a referida autora, é possível observar, constantemente, educadores que costumam deixar de lado a preocupação com o desenvolvimento motor infantil ou, quando o fazem, enfatizam um treinamento composto pela repetição de gestos e técnicas automáticas e mecânicas, desvinculado das estruturas cognitivas e afetivas.

[...] numa tentativa de desenvolver a motricidade de seus alunos, os mandam preencher folhas e mais folhas mimeografadas de riscos à direita, à esquerda, verticais, horizontais, bolinhas, ondas. Esses mesmos professores, quando querem ensinar conceitos dentro-fora, por exemplo, pedem a seus alunos para colarem papéis coloridos, fazerem cruzeiros ou desenharem dentro ou fora de um quadrado ou de qualquer desenho. Ao final, acham que as crianças assimilaram corretamente estes termos e passam para outros itens que serão ‘treinados’ da mesma maneira. (OLIVEIRA, 2001, p.38).

Conforme os pressupostos de Viñao Frago (1995), por meio das formas de organização e de utilização de seus espaços, tempos, e práticas pedagógicas, a escola não apenas educa intelectualmente as crianças, mas também forma seus valores e, em especial, os valores que constroem sobre si mesmas.

Tal fenômeno é denominado pela literatura como cultura escolar e vem sendo abordada desde a década de 80, por diferentes estudiosos. Segundo Viñao Frago (1995) a cultura escolar abarca um conjunto de regras, normas, práticas, condutas, hábitos, ritos, símbolos e objetos institucionalizados no interior e no cotidiano da escola. Porém, entre as dimensões que mais instituem e conformam a cultura escolar, estão o espaço e o tempo, que “afectam al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas”. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Pesquisas como as de Vera Maria Candau, revelam o predomínio em nossas escolas de uma cultura escolar rígida – padronizada, ritualística, pouco dinâmica, que dá ênfase a simples processos de transmissão de conhecimentos. Segundo ela, “chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. (CANDAU, 2000, p.68).

Obras de Boto (como 2002, 2007, 2005) corroboram a presença de um modelo escolar cunhado em ações convencionadas, explícitas e implícitas, e que por vezes, no processo ensino-aprendizagem, desconsideram as peculiares da infância e da criança, uma vez que “a temporalidade escolar é, pois, a do horário do relógio; que tem pressa, e que jamais pode olhar para trás. O ritmo deve ser simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção, as mesmas matérias. Trata-se de enquadrar o conhecimento na grade curricular”. (BOTO, 2007, p. 28).

Faria Filho e Vidal (2000), ao estudarem a estruturação da escola primária no Brasil, especificam a perspectiva de que o tempo e o espaço escolares foram instituídos e condicionados ao longo da história da educação brasileira e que seus fatores não apenas atravessaram o século XX, como também se tornaram a principal referência no modelo de seriação escolar, onde, predominantemente, apresenta-se o controle sistemático e a racionalização dos tempos e dos espaços.

Girard e Chalvin (2001) balizam os desafios presentes em meio a uma cultura escolar ritualística, onde a criança disciplinada por tempos e espaços transforma-se de criança em aluno e passa a compor uma classe, que lhe é imposta por outras pessoas e a qual ela terá que se adaptar. Para as autoras, a ‘classe’ define simultaneamente, um lugar (a sala de aula), um grupo (a turma), um espaço de prática pedagógica (a aula).

Enquanto lugar, a classe é um espaço muitas vezes fechado, protegido em meio a outros espaços maiores (e também protegidos) do estabelecimento e suas construções, como as quadras, os corredores, outras salas de aula etc. “Um lugar onde está um conjunto de objetos, mesas, cadeiras, a mesa do professor, uma lousa, é assim que descrevem as crianças.” (GIRARD e CHALVIN, 2001, p.84). Enquanto grupo, a classe é uma turma composta pelos alunos onde o professor, representante da instituição, subentende a ‘turma’ como uma entidade de personalidade única, sem peculiares. As classes também vêm, muitas vezes, definidas por um grupo etário, que deve reagir de forma similar, apresentando uma conduta e necessidades próximas (quando não idênticas).

Enquanto espaço de prática pedagógica, a classe é lugar de trabalho tanto por parte do professor como por parte dos alunos. Para Girard e Chalvin (2001), quanto mais pautados em aulas expositivas forem esses momentos da aula, mais os alunos deverão permanecer imóveis e calados em seus lugares. Lugares que normalmente são invariáveis para os alunos, muitas vezes submetidos à escolha do professor, podendo restringir a proximidade e a interação entre as crianças. “O lugar na classe é igualmente o lugar em que cada um se isola dos outros, por vezes de maneira visível e ostensiva, fazendo de sua mochila uma espécie de barreira ou

transformando suas mãos em divisórias ou cortinas para se proteger do olhar dos vizinhos”. (GIRARD e CHALVIN, 2001, p.88).

Objetivos e metodologia:

Para atingir seus objetivos o presente artigo desenvolveu uma investigação com o universo composto por uma instituição de educação infantil e uma Escola de Ensino Fundamental vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino da cidade de Araraquara, interior do Estado de São Paulo.

Os dados aqui analisados foram coletados por meio de aplicações de entrevistas semiestruturadas e derivaram da participação de cinco professoras, sendo duas da Educação Infantil, duas do 1º ano do Ensino Fundamental e uma professora de educação física do Ensino Fundamental.

Resultados:

Apesar das professoras investigadas, sobretudo as da educação infantil, verbalizarem sobre a importância de metodologias e de um clima de ensino- aprendizagem favorável às especificidades das crianças, entre elas o movimento e a expressão corporal, foi possível perceber nas duas instituições de ensino analisadas, certo grau de incompatibilidade entre as necessidades da criança e da infância e a forma como a escola muitas vezes se constitui historicamente em relação à organização de seus tempos e espaços. Trata-se de “um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes”. (CANDAUI, 2000, p.68).

Foi possível presenciar no interior das instituições escolares tanto de educação infantil como do ensino fundamental, práticas pedagógicas guiadas pela ordenação dos espaços e tempos que visam manter o cerceamento das ações corporais e espontâneas das crianças.

Por meio do desenvolvimento de atividades repetidas e rotineiras, ou mesmo durante propostas que pareciam ser tentativas de inovação metodológica, observou-se nas professoras a preocupação imperativa com o disciplinamento e controle dos corpos infantis, impondo ritmos coletivos, posturas e movimentos padronizados, modelos de ações que deviam ser seguidos e cumpridos por todos.

Mesmo na Educação Infantil, onde se tem atualmente no Brasil assim como em vários países, as atenções voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que as mesmas vivam plenamente todas as dimensões da infância, especialmente, a dimensão lúdica, constatou-se que as experiências oferecidas não parecem ser suficientes para estimular e desenvolver todas as habilidades psicomotoras infantis.

Na instituição de ensino fundamental, tais habilidades parecem ser trabalhadas ainda menos. Nota-se o distanciamento, por vezes o abandono, das atividades voltadas para experiências com as diversas formas de expressividade e de linguagens de que o corpo infantil é dotado. Diante da hierarquia de tempos e espaços, atividades como o brincar são muitas vezes consideradas irrelevantes, por não serem entendidas como ‘produtivas’.

Mesmo a professora de Educação Física, em seus depoimentos, demonstra que tal trabalho também não está sendo bem sucedido e aponta problemas com relação aos cursos de formação inicial do educador físico que não focam seus esforços no trabalho voltado para a criança pequena e voltam-se muito para a questão do esporte. “No currículo, por exemplo, hoje eu teria que trabalhar esportes, mas as crianças são muito pequenas. Acabo só abafando conflitos.” (PROFESSORA EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Pode-se observar, segundo os dados advindos da professora em questão, que a Educação Física no Ensino Fundamental ainda caracteriza-se pela falta de conhecimento das teorias que norteiam a Educação Física Escolar.

Conforme especificado por Grespan (2002), muitas mudanças teóricas ocorreram na Educação Física ao longo do tempo. Trata-se de um campo que apresenta atualmente diferentes abordagens e estratégias diversificadas. A Educação Física Escolar, segundo autora, tem seu enfoque atual na formação integral do aluno, focando conhecimentos historicamente construídos e não discriminatórios e priorizando, sobretudo na pré-escola e nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, o enfoque no desenvolvimento motor, no lúdico, e na autonomia do aluno.

Entretanto, os dados aqui obtidos confirmam estudos como ALBERTO (2005), ANGELI (2003) DARIDO (1996), DORNELES (2000), MACHADO (2006), entre outros, que garantem que tais fundamentações teóricas ainda não se apresentam na prática da educação física escolar, que continua a priorizar o esporte competitivo.

Relatos das cinco professoras apontam que diante das alterações na duração do ensino fundamental de oito para nove anos, que transformou o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental, o grau de exigência por parte da secretaria da educação e também dos pais, com relação à produtividade aumentou consideravelmente. “Cobram mais da gente, muita preocupação de sala de aula, mais horários de sala de aula pra poder fazer trabalhos no caderno” (PROFESSORA CER, 5ª Etapa); “minhas crianças brincavam mais, fazíamos mais coisas diferentes, agora já tem o caderninho...” (PROFESSORA CER, 4ª Etapa); “Não dá tempo pra nada e além de tudo tem a provinha Brasil” (Professora do 1º ano do Ensino Fundamental).

A criança normalmente acostumada a correr, pular, brincar, ao ingressar no sistema escolar, deixa de ser entendida em suas singularidades e como possuidora de diversas potencialidades e assim, parece perder aos poucos parte de sua liberdade corporal, sua cultura infantil, repleta de movimentos, jogos e fantasias.

Como exemplo, podemos citar as brincadeiras cantadas, prática consagrada na sociedade, peculiar à infância e que unifica o movimento corporal e a expressão vocal, na forma de músicas, frases, palavras ou sílabas ritmadas. Observou-se no estudo que a brincadeira cantada, é uma prática proposta diariamente na rotina da educação infantil (sobretudo no momento de entrada das crianças, como uma forma de socialização). Porém, em todas as vezes que foram observadas, as professoras exigiam sempre a mesma formação das crianças, ou seja, sentadas, em fila, e movimentando apenas a parte superior do corpo (braços e rosto). Um exercício mecanizado e repetitivo pautado na cópia dos modelos dos movimentos corporais das professoras, que não permite o exercício da criação e da expressividade global do corpo infantil.

No ensino fundamental observou-se uma rotina predominante que impõe ao corpo infantil que permaneça sentado, imóvel e ereto, na maior parte do tempo, mesmo quando tal exigência (por solicitar um controle das reações corporais impulsivas, e a presença do tônus postural) contradiga seu desenvolvimento físico.

Trata-se de um tipo de ‘adestramento físico’, associado à antiga ideia de que é só pela imobilidade corporal que se pode aprender. “Eles vem da educação infantil sem limites, não conseguem ficar sentados, parece que tem formiguinha nas cadeiras. Agora então, que estão vindo para cá mais novos, piorou. Não param quietos.” (Professora do 1º ano do Ensino Fundamental).

As exigências quanto à disciplina corporal foram identificadas também no discurso das professoras da educação infantil, ao alegarem que se sentem obrigadas a “preparar o corpo das crianças” para as exigências que serão cobradas no ensino fundamental. “Lá no ensino fundamental as crianças precisam ficar mais quietinhas, sentadinhas e se não ensinamos isso aqui na Educação Infantil somos criticadas”. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Notou-se também que algumas ações das professoras das referidas instituições, nos momentos destinados às atividades de artes plásticas acabam por limitar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras. Menciona-se aqui, por exemplo, o trabalho manual com recortes e colagens que são muitas vezes “antecipados” pelas professoras para “ganhar tempo” e / ou “facilitar” para a criança.

Os movimentos manuais requisitados para fazer bolinhas de papel, assim como os utilizados no ato de rasgar, recortar, picotar, alinhavar, enrolar, costurar, entre outros, são excelentes propostas para exercitar a coordenação motora fina – habilidade indispensável inclusive para o ato da escrita - acabam muitas vezes, sendo praticados pelas professoras e não pelas crianças.

Partilhando algumas conclusões...

Apesar das intenções legais e pedagógicas, voltadas ao longo da história republicana, para melhoria da qualidade e democratização do ensino, observa-se um movimento, no mínimo lento, de modificação no que tange às concepções e ao ambiente predominante nas instituições escolares.

Este estudo permitiu comprovar que as características da cultura escolar vinculadas a organização de espaços e tempos são identificadas atualmente não apenas no ensino fundamental como também no nível da educação infantil e, servem de instrumentos para o cerceamento da motricidade e da corporeidade infantil. Comprovou-se também que, com as mudanças decorrentes do ensino fundamental de nove anos, esse contexto ritualístico é cobrado cada vez mais cedo das crianças.

Os dados nos remetem a afirmação de Foucault (2002) de que um dos objetivos da escola é controlar o corpo, através de atitudes de submissão e docilidade que ocorrem nos exercícios que esquadrinham o tempo, o espaço, os movimentos, gestos e atitudes dos alunos.

Ancorado por uma cultura escolar, o corpo da criança na classe, ainda parece ser subentendido nas instituições escolares, sob uma visão cartesiana. “Trata-se de um corpo dividido, fragmentado em elementos justapostos, que perdeu a alma e a unidade.” (GIRARD e CHALVIN, 2001, p.14).

O cenário da cultura escolar, repleto de ritos e signos que compõem as linguagens verbais e não verbais, veicula valores que se expressam tanto pelo corpo do professor como pelo corpo da criança/ aluno. Dessa maneira, o corpo do professor pode (consciente ou inconscientemente) até em silêncio, impor regras, normas de conduta e atitudes, julgadas por ele como corretas e desejáveis. “Sua aparência, suas roupas, o tom da voz, o ar que seu rosto assume e seus gestos influenciam a transmissão dessas leis de funcionamento.” (GIRARD e CHALVIN, 2001, p.115).

Por outro lado, o corpo da criança /aluno, quando não se rebela e submete-se a tensão do ambiente escolar, domestica-se em busca da assimilação das regras e condutas esperadas, mesmo quê, por vezes, incompreendidas. Dóceis e conformados, os corpos infantis obrigam-se a enquadrar-se ao modelo encaminhado e esperado pela escola e pelo professor, pois, “um

aluno bem-comportado é modesto, é gentil, não fala, ouve bem, não faz barulho, senta-se corretamente”. (GIRARD e CHALVIN, 2001, p.114).

Mesmo diante de mudanças legais e discursos pedagógicos que sinalizam a relevância de sujeitos autônomos e criativos, a escola da maneira como se mantém organizada contribui para a construção de uma corporeidade infantil voltada para a submissão e para a passividade.

Ainda temos um caminho longo a ser percorrido para uma formação plena de corporeidade no âmbito educacional, mas o fato de “já estar em andamento uma desconstrução da visão logocêntrica e uma tomada de consciência do caráter imprescindível da corporeidade, na teoria e na prática pedagógica, já deve ser saudado como um promissor avanço.” (QUEIROZ, 2001, p.53).

Considera-se aqui que o respeito pela infância e por uma corporeidade infantil construída em bases como a imaginação, a arte e a ludicidade é imperativo para podermos compreender melhor nossas crianças e sermos compatíveis com o esperado em nosso tempo histórico e nossa sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTO, Álvaro Afonso Duarte. **Concepção de Educação Física dos professores do Ensino público de Macapá**. Fiep Bulletin, v. 75, p. 107. Edição Especial, 2005.

ANGELI, Evânia Nunes de. **A sistematização dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar: a teoria na prática**. 7º Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói. Agosto, 2003.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. In: LAUAND, J. (Org.). **Filosofia e Educação: Estudos 1**. São Paulo: Factash Editora, 2007, p.19-41.

_____. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educação e Sociologia**. vol. 26, nº 92 Campinas. Oct. 2005a.

_____. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos, C. e KUHLMANN Jr. (orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. SP: Cortez, 2002, p. 11- 60.

CANDAU, Vera. Maria. Cotidiano escolar e Cultura(s): encontro e desencontros. In: CANDAU, V. M.(org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 61 a 78.

DARIDO, Suraya Cristina. Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica. (Tese de Doutorado). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1996.

DORNELES, Cléia Inês Rigon O ensino da Educação Física: uma questão teórica e prática no ensino fundamental – um estudo de caso. **Revista Kinein**. v. 1. n. 1, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez (Org.). **Didática de Educação Física: a criança em movimento – jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GIRARD, Véronique e CHALVIN, Marie J. **Um corpo para compreender e aprender**. Edições Loyola, SP: 2001.

GRESPLAN, Márcia Regina. **Educação Física no Ensino Fundamental: 1º ciclo**. São Paulo: Papyrus, 2002.

MACHADO, André Lúcio; SHIGUIHARA, Angélica; SILVA, Danilo da; SANTOS, Gilenaldo Barreto dos; SANTOS, Leandro Messias dos. Formação e prática pedagógica em Educação Física Escolar. **Congresso Cultura Corporal**. SESC Vila Mariana, novembro, 2006.

OLIVEIRA, Gislaine Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

QUEIROZ, José J. Descobrindo a Corporeidade. **Revista Revés do Averso**. São Paulo: CEPE - Centro Ecumênico de Publicações e Estudos “Frei Tito de Alencar Lima”, Ano 10. jan. 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 0, set./dez. 1995, p. 63-79.

A PRETENZA IDEIA DE MÚSICA UNIVERSAL

Um estudo do conceito de cultura em Paulo Freire, Enrique Dussel e Alfredo Bosi.

Denise Andrade de Freitas Martins
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Motricidade e Arte

Resumo: Este artigo é um ensaio, resultado dos estudos bibliográficos do projeto de pesquisa intitulado *"Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma prática musical multicultural"*, da Universidade Federal de São Carlos, que busca reconhecer os processos educativos consolidados em uma prática musical bem como compreender como se dão os processos de apropriação e atribuição de valores, sentidos e significados dos sujeitos envolvidos. Fundamentada na pedagogia libertadora de Paulo Freire em diálogo com Dussel e Bosi, em seus conceitos de cultura, me proponho a discutir sobre a pretensa ideia de música universal (eurocentrada) e as possibilidades de sua ruptura a partir da música popular.

Palavras-chave: práticas sociais e processos educativos;
dialogicidade;
cultura.

INTRODUÇÃO

Em face à Lei nº 11.769/2008 que regulamenta a obrigatoriedade da educação musical em escolas de todo o país e em busca de reconhecer os processos educativos consolidados em uma prática musical realizada na escola bem como compreender como se dão os processos de apropriação e atribuição de sentido e significado dos sujeitos envolvidos, é que me debruço neste texto, um ensaio fundamentado na pedagogia libertadora de Paulo Freire em diálogo com Dussel e Bosi, em seus conceitos de cultura.

A proposta é a de discussão sobre a pretensa ideia de música universal (eurocentrada) e as possibilidades de sua ruptura a partir da música popular, já que os sujeitos da pesquisa são estudantes de uma escola pública de educação básica, os quais participam de um projeto de extensão universitária que trabalha com atividades em música, arte, leitura e escrita.

Para tal, a partir de uma breve abordagem sobre a institucionalização do ensino de música é que serão apresentados e discutidos os conceitos e compreensões dos autores acima citados pelo termo cultura, seus entrecruzamentos e desdobramentos.

Os sistemas educativos e a "invasão cultural"

O aprender junto ao outro, denominado de "face a face" por Dussel (s/d), passou a um sistema, que são meios pedagógicos para a realização de suas finalidades. Da relação de

mestre-aprendiz passou-se para a de professor-aluno, já em fins do século XVIII, na Europa. Surgem as escolas e o saber se institucionaliza.

Os sistemas inventam a si mesmo, se autodefinem, crescendo e se defendendo. Mas, “o ‘sistema educativo’ se prolonga naquilo que poderíamos chamar a ‘universidade do povo’: os meios de comunicação de massa, [dentre eles] o rádio, a televisão, os jornais, revistas, livros, propagandas etc.” (DUSSEL, s/d, p.210).

Intensificado pelo ritmo das novas tecnologias, pelos modos de comunicação, pelas trocas de informações, o sistema educativo fica então presente em nossas vidas muito mais do que possamos perceber e imaginar. Mostra-se perverso, porque pretende dominar nossa maneira de viver e de ser, nossa cultura. É a “invasão cultural” de Freire, antidialógica. Dita por Streck (2010, p. 234), essa cultura imposta “não se efetiva apenas pelos termos que invadem o vocabulário dos invadidos, mas atinge as pessoas em cada detalhe de sua vida, pois se trata da imposição de todo um modo de vida”.

Torna-se uma violência ao ser da cultura invadida. Um oprime e o outro é oprimido, o que representa táticas de dominação. Invadido o ser humano se torna inautêntico e dificilmente se percebe dominado. É preciso reconhecer-se oprimido, diminuído, sem voz, pois ao contrário, acomodado à situação, aderido, não se consegue objetivar a situação vivida e existencial. Por isso é melhor não pensar, o que não é mais do que uma forma de adaptar-se aos preceitos autoritários, de velar uma situação de dominação e opressão, que é o próprio anulamento de um ser humano no mundo.

Frente a esta dominação, opressão, imposição, o silenciamento, que é a “cultura do silêncio” de que trata Freire, se faz presente, pronunciamento da situação, seja para aceitar a dominação ou para ocultá-la. Na primeira situação o que se tem é a “alienação”. Postura que representa omissão, distanciamento da realidade, ocultamento de verdades e valores. Aqueles que se investem desta postura ficam à margem dos problemas da sociedade, protegem-se a si mesmos de uma forma acovardada, mesmo que de modo inconsciente, já que conscientizar-se é assumir a consciência dos fatos. Não obstante, a não consciência é uma maneira fácil de dominação, que nutre o mandonismo e a manutenção do poder.

A esperança maior fica então depositada naqueles que se mostram atentos, mas não disponíveis aos poderes da dominação, e sim que se silenciam para garantir a própria sobrevivência e se organizarem para a revolução, revolução que acontece e que poderá acontecer em todos os lugares e em todos os setores, inclusive, mas pretensamente e principalmente na educação. É combater a “invasão cultural” com a “revolução cultural”. E

que esta seja realizada não por indivíduos, mas por grupos de pessoas organizadas em classes. De toda forma, na alienação ou na resistência, a autenticidade de uma sociedade fica caricaturizada quando esta abre mão de suas expressões originais para reproduzir, mesmo que de maneira não assumida, a cultura do outro.

A compreensão de cultura em Freire e Dussel

Para Freire (1967), o ser humano não se reduz “tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural — da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor” (1967, p. 41). Interferindo na natureza o ser humano a modifica, transformando-a, porque é capaz de criar e recriar sempre. Essa criação, que é produto da ação do ser humano na natureza, é a cultura. Cultura é toda criação humana:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’. A democratização da cultura-dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (p. 108).

Dussel (s/d) ao tratar o termo cultura procura precisá-lo, já que toma como ponto de partida que a “pedagógica” dominante precisa ser desmistificada. Por pedagógica o autor traz a compreensão de que seja a condução, de “peda-gogo, (aquele que dirige a criança)” (p.190), a qual “[...] se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como outro” (p.191).

Desmistificando a pedagógica dominante Dussel discute cultura nos seguintes termos: cultura imperial, cultura ilustrada, cultura de massa, cultura nacional, cultura popular. Por cultura imperial compreende-se que seja a cultura do centro, do povo dominador, daquele que tem o seu poder imperando. Por cultura ilustrada: a cultura da elite neocolonial, que está à periferia de quem domina (centro) e que faz uso desta cultura e não da sua propriamente dita. Por isso ilustrada, porque ilustra a cultura imperial, do centro, em sua própria situação. Sendo a alteridade e não o centro abre mão de sua própria cultura. E, por cultura de massa, aquela que é alienada e unidimensional, que não se dá conta de que não sendo centro nem periferia do centro, é sempre dominada.

Por cultura nacional e cultura popular:

A cultura nacional embora seja unívoca, trata-se de uma categoria de importância: pode ser a cultura de uma nação ‘dominadora’ ou de uma nação de ‘periferia’, mas de qualquer forma serve de mediação, embora contraditória, para a compreensão do colonialismo de libertação dos países subdesenvolvidos (p. 214).

A cultura popular é, essencialmente, a noção chave na ‘pedagógica da libertação’; somente ela é o fundamento do pro-jeto de libertação, pro-jeto eticamente justo, humano, alterativo. O filho, a criança, no lar e na relação pais-filhos, participa destas culturas (p. 214).

Enquanto as culturas imperial, ilustrada e de massa são momentos internos do sistema imperante, as culturas nacional e popular podem ser de dominação ou de periferia. Deve-se atentar para qual seja a cultura vigente, definida por Dussel como sendo,

[...] o conjunto orgânico de comportamentos predeterminados por atitudes (*ethos*) diante dos instrumentos tecnológicos (civilização), cujo momento teleológico é constituído pelos valores e símbolos do grupo fundado num pro-jeto ontológico, isto é, estilos de vida que se manifestam nas obras objetivas e que transformam o âmbito físico-animal num mundo humano dado, um mundo cultural dominante (p. 216).

Existe então um Estado imperial que domina Estados periféricos, nos quais se desenvolve a cultura ilustrada, que domina a cultura de massa. Tanto a cultura de massa quanto a cultura popular são do povo e nenhuma delas é a exterioridade da outra. Cabe ressaltar que toda cultura vigente é sempre fruto do “processo criador do povo” (p. 217).

Porém,

Entre a alienação da cultura ilustrada e a autenticidade da cultura popular como exterioridade encontra-se o fruto amorfo e bastardo da cultura de massa, da qual participa tanto a elite ‘cultura’ como o povo propriamente dito. Esta cultura de massa é a identidade universal unívoca onde se exerce todo o poder dos mecanismos pedagógicos da ideologia racionalmente planejada pelos manipuladores da opinião pública (p.218).

Latinos americanos que somos, deveremos pensar nessas diferentes culturas pela nossa própria história e condições de colonização. A força de domínio e imposição das culturas ditas do centro é tamanha e duradoura entre nós. Enraizadas, nos mais diferentes sistemas (saúde, escolas, igrejas, etc.), se faz presente no nosso dia a dia sob a égide da tradicionalidade. Nestes termos, ser tradicionalista é mera repetição e ser tradicional é ser popular e criador.

A compreensão de cultura em Bosi

Na tradicionalidade das culturas, Bosi (2012) nos chama a atenção para as intersecções. São as diferentes culturas que existem e convivem entre si, expandindo-se. São também as novas tecnologias e os diferentes meios ao seu acesso e a entrada de estudantes à Universidade que interferem nos modos de ser e de viver, costumes, hábitos, gostos, crenças do povo brasileiro. Não existindo no singular, são singularidades de culturas. Dentre os critérios de classificação, sejam raciais, sociais, por nação, não se pode desconsiderar que o essencial é o “reconhecimento do plural” (2012: p. 1).

É nos agrupamentos das pessoas, nos tantos modos de expressão, que o imaginário do povo se formaliza nos ritos, nos cânticos, nas procissões, nas festas, nos cultos. Reduzir as manifestações dessas culturas, integrando-as em formas institucionais poderosas, como se mostram a cultura para as massas e a cultura escolar, seria uma fatalidade.

Para Bosi,

Uma teoria da cultura brasileira, se um dia existir, terá como sua matéria-prima o cotidiano físico, simbólico e imaginário dos homens que vivem no Brasil. Nele sondará teores e valores. No caso da cultura popular, não há uma separação entre uma esfera puramente material da existência e uma esfera espiritual ou simbólica. Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem- mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar...(BOSI, 2012, p. 9).

E acrescenta,

A escola fundamental (hoje atando o primário e o ginásio antigos) e o colegial deveriam ser, em um regime plenamente democrático, uma via de acesso sempre renovada à Natureza, uma introdução larga ao conhecimento do Homem e da Sociedade, uma ocasião constante de desenvolvimento da própria linguagem, como expressão subjetiva e comunicação intersubjetiva; enfim, um despertar para o que de mais humano e belo tem produzido a imaginação plástica, musical e poética no Brasil ou fora do Brasil. Este ideal, que forma o ser consciente das conquistas do gênero humano, não pode ser barateado nem trocado por esquemas inertes ou migalhas de uma informação científica ou histórica. Esse ideal deve reger a *escola única* que o Estado democrático tem o dever estrito de proporcionar a todas as crianças e a todos os adolescentes brasileiros. O Estado neocapitalista, já que dificilmente chega a ser democrático, não pode ser menos que liberal (BOSI, 2012, p. 17).

Bosi comunga com Freire de que um projeto educador que considere as diferentes culturas poderá conduzir melhor todo ser humano a tomar consciência de si, do outro e da natureza. As respostas às perguntas não deixarão de ser pluralistas e as mais abrangentes possíveis: “Educar para o trabalho junto ao povo, educar para repensar a tradição cultural, educar para criar novos valores de solidariedade; e, no momento atual, mais do que nunca, pôr em prática o ensino do maior mestre da Educação brasileira, Paulo Freire: educar para a liberdade” (BOSI, 2012, p. 18).

Discutindo cultura na sala de aula

Para Loureiro (2001, p. 10), destronar das escolas as diferentes culturas do povo brasileiro, suas matrizes e misturas, por meio do ensino de repertórios que privilegiem apenas uma em detrimento de outras, e classe social a que pertence, exclui das escolas um sem número de pessoas que nasceram e cresceram fazendo e produzindo cultura, dando feições e contornos ao Brasil. E são essas referências de um país rico que por vezes se tornam meios de mercantilização, onde um valor e patrimônio cultural se torna produto de uso de um comércio lucrativo e vergonhoso, que faz da vida de seu povo moeda de desmerecimento social e de desumanizado crescimento.

Escolas de música, por exemplo, que primam por um repertório que implique no uso de simbologia musical, já que esta requer familiaridade prévia, exclui aquelas crianças que não tem acesso a esse tipo de música e cultura: “a escola vem priorizar aqueles alunos que já possuem uma educação cultural e socialmente diferenciada, privilegiados de uma classe cultivada, para a qual vem direcionar um ensino elitista e excludente” (LOUREIRO, 2001, p. 162).

O povo brasileiro e suas cultura(S)

Freire, ao se referir à cultura nacional, nos chama ao compromisso de pensarmos na formação do povo e da nação brasileira, nas diferenças de classe social, de dominação e opressão, de raça, de gênero, de etnia, de idade, de religião. Propõe que um possível caminho para a convivência das diferentes culturas seja a criação da “unidade na diversidade”, onde as diferenças são reconhecidas e, por isso, respeitadas. Não há como pensar em cultura fora de uma perspectiva de classe. A transformação de uma sociedade depende de sua própria força e capacidade de se recriar, se reinventar, individual e socialmente, tornando-se uma “sociedade de diálogo, de participação total, uma sociedade em que cada um tenha uma parcela do poder e a soma de parcelas do poder constitua o poder como tal” (FREIRE, 1985, p. 97).

Há que se observar, entretanto, que em toda ação, em todo projeto, existe um ideal político, pedagógico, econômico, social. As noções de cultura apresentadas pelos pensadores Paulo Freire, Enrique Dussel e Alfredo Bosi nos orientam no sentido da necessidade de se pensar na nossa vida com os outros e nos sistemas dos quais fazemos parte e como tal no nosso compromisso, responsabilidade e contribuição para a manutenção e fortalecimento desses sistemas.

Por isso a urgência e necessidade de uma visão crítica e não ingênua da realidade. Freire já nos chamava a atenção nos idos 1960 a respeito da existência de uma “educação bancária”, porque dela somos seus fazedores, pela nossa alienação calcada na reprodução mecânica e impensada de modelos dominantes.

A música e seu ensino no Brasil

Em se tratando de música, e seu ensino no Brasil, é preciso estado de alerta, pensar criticamente: Primeiro pelo ensino jesuítico do canto gregoriano em latim imposto forçosamente aos povos indígenas que aqui em solo brasileiro habitavam à ocasião da chegada dos colonizadores europeus; sob pena de morte ou castigo, a negação dos cantos, ritos, danças, crenças, costumes dos povos africanos e afrodescendentes arrancados de seu território, a África, e escravizados nos trabalhos das minas de carvão e de minérios, nas lavouras de café, nas lidas de gado e lavoura das grandes propriedades de terra; a vinda da corte portuguesa para o Brasil, que trouxe um sem número de “cultura ilustrada”, a qual deixa marcas até os dias de hoje.

Daí a pergunta: Quais são as ideologias presentes nos currículos de música?

A questão não se refere a ser contra ou a favor desta ou daquela cultura. Mas, da necessidade de se pensar criticamente sobre a história da formação do povo brasileiro, sua origem e pertencimento, crescimento e transformação. Lutas e conquistas.

As Leis nº 11.769/2008, nº. 10.639/2003 e nº. 11.465/2008, que tratam respectivamente da obrigatoriedade do ensino de música na escola brasileira, do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na escola, são conquistas que estão apenas iniciadas. Reina um grito no ar em busca de despertar em cada um de nós a necessidade de conhecer para respeitar e valorizar, e só assim ser capaz de poder contribuir. Mas: Quando? De que maneira? Levando para cada canto das escolas estas “Leis”, que tratam da história e das coisas do povo brasileiro. Em mãos de

pessoas comprometidas, éticas, crentes e capazes de poder transformar, possivelmente possamos descobrir o verdadeiro significado da palavra “implementação”.

Uma força desconhecida: A arte do povo; a música do povo.

Em Dussel: “A cultura popular é o centro mais incontaminado e irracional da resistência do oprimido [...] contra o opressor, [...] é senão o momento mais autêntico da cultura nacional e tem como sua negação [...] a cultura de massas” (s/d, p.225).

A cultura real é aquela então que o povo mesmo cria, com seus símbolos e estruturas. A arte popular na qual a música é grande exemplo exprime em seus textos, ritmos e melodias a história do povo. É o povo que se expressa. Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (2005) fala da necessidade do povo oprimido de se libertar, de construir a sua cultura. Daí o termo cultura revolucionária, cultura libertadora.

Liberdade em Freire (1967, p. 6) “é concebida como o modo de ser o destino do Homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem”. Não sendo conceito nem aspiração humana, é fundamentalmente o modo de instauração histórica de cada ser humano no mundo. É a capacidade de reconhecer a opressão em busca da libertação. Um desafio no qual a educação ocupa espaço de grande importância. E para tal, a liberdade e a crítica deverão ser assumidas como modos de ser de cada um de nós.

Desse modo, não há como se pensar em uma música universal, mesmo que por detrás das evidências e aparências se tenha ora uma ora outra cultura dominante e dominada, centro e periferias, sujeito e objetos. É preciso pensar criticamente na música do povo brasileiro, foco desta pesquisa: em uma prática social que acontece dentro de uma escola pública com estudantes pobres em sua maioria afrodescendentes.

Referências

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira e culturas brasileiras**. Disponível em: <http://libros-en-pdf.com/descargar/bosi-alfredo-cultura-brasileira-4.html>. Acesso em: dia 28 de fevereiro de 2012.

DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, (s/d).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

_____ ; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LOUREIRO, Aícia Maria Almeida. **O Ensino da Música na Escola Fundamental**: Um estudo exploratório. 2001. 241p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC Minas), Belo Horizonte, 2001.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

A VISÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O FENÔMENO CORPO/CORPOREIDADE

Regina Simões

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Flavia Baccin Fiorante

Faculdades Integradas Einstein de Limeira

Wagner Wey Moreira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO

Eixo Temático - Motricidade, Epistemologia, Currículo e Formação Profissional

Resumo

Identificar a visão de corpo dos professores de cursos de graduação em Educação Física que no momento da investigação realizavam seus estudos em nível de mestrado ou doutorado na área em uma universidade brasileira foi o objetivo. Entrevistamos 21 professores e analisamos os discursos pela Análise do Fenômeno Situado. Concluimos que os docentes têm uma visão de corpo além da ideia reducionista de estrutura física, estética, perfeita e que o corpo é um sistema de relações consigo mesmo, com o outro e com o meio, independente do tempo e do lugar. O corpo é tudo, impregnado de questões sociais, afetivas, emocionais, sendo também uma forma de identidade. Ao mesmo tempo, reconhecem que falar de corpo é complexo, pode ser algo ainda distante do cotidiano, necessitando de um “tempo” para discutir.

Palavras Chave – corpo, corporeidade, formação profissional, docente.

Introdução

Conta-se, na história da humanidade, que o ser humano é formado de corpo, mente e espírito. Esta visão fragmentada propiciou abordagens, em relação a ele, que reforçam a divisão por partes e, principalmente, desconsideram todas as relações que o circunvizinham.

A partir de uma metáfora "festiva", comparamos o ser humano com uma festa de aniversário e relacionamos tal situação com um dos componentes indispensáveis: o bolo. Este, para existir, necessita de um local específico, em que a massa vai ser confeccionada, com diversos ingredientes que vagarosamente vão sendo acrescentados, na quantidade certa, para, em seguida, serem mexidos, agitados e simultaneamente envolvidos entre si. Posteriormente, a massa é colocada em um recipiente que pode possuir os mais diferentes formatos e então vai ao forno para se desenvolver. Depois de assado e para que fique mais gostoso, o bolo precisa de recheios que variam de acordo com o gosto do aniversariante, dos convidados, ou mesmo da pessoa responsável pela sua confecção.

O recheio oferece prazer no momento da degustação, mas também proporciona o apoio necessário para que o bolo se mantenha em pé e aumente de tamanho, além de estabelecer

uma interrelação entre as partes, criando um vínculo de dependência. No bolo, a cobertura não pode faltar, correndo-se o risco de que, se ela não existir, possa revelar imperfeições que provavelmente estragarão a beleza da festa.

Ainda, para se caracterizar realmente um bolo de aniversário, as velinhas são peças indispensáveis. Podem ser coloridas, pequenas, médias, grandes, várias ou mesmo única, representando cronologicamente o tempo vivido. No entanto, não há festa ou comemoração se as pessoas inexistirem.

Assim é o ser humano. Assim é a corporeidade humana. Depende de um local específico para se desenvolver antes de tomar contato com o mundo externo, e desde o momento da concepção vai sendo composta por ingredientes que caracterizam a sua existência.

Estes ingredientes são envolvidos, imbricados, movimentados, interrelacionados na perspectiva de integralizar o ser humano enquanto corpo. Ao mesmo tempo, a necessidade de conviver com as pessoas se estabelece, pois, ele não vive sozinho. Situar o ser humano na existência é também entender que ao longo dela "recheios" vão sendo adquiridos, quer de receitas personalizadas, quer de receitas estabelecidas culturalmente, fazendo-o estar no mundo como ser humano.

A incorporação do humano diferencia-se da restrita ideia de homem que somado por partes torna-se humano; como pressuposto, esta atitude considera a experiência vivida no corpo. Assim, busca-se o ser humano que é corpo, que forma uma estrutura complexa e, como tudo que é complexo, fica impossível simplificar (MOREIRA, 2011)

Na área da Educação Física vemos que esta realidade ocorre no momento em que o processo pedagógico se apresenta por partes, ou seja, ensinar a dar saque, manchete, toque, realizar infiltrações entre outros fundamentos não garantem que o esporte voleibol seja aprendido. E preciso mais! Temos que nos preocupar com o ser humano que joga e procura, no ato de jogar, sua transcendência, sua superação.

Estas reflexões não devem fazer parte das visões e atitudes dos professores que militam na formação profissional da área?

Entender o corpo humano é enigmático, pois, ao mesmo tempo que diferentes áreas do conhecimento percorrem caminhos objetivos para explicar o corpo, compreendê-lo em sua plenitude é um mistério, uma vez que na perspectiva humana não se caminha em direção da objetividade.

A objetividade racional, lógica, industrial, laboratorial e produtiva, distante da sensibilidade, embrutece o ser humano. Algumas vezes extingue o calor das paixões, a veia artística, o sentido lúdico e os relacionamentos estabelecidos através da intersubjetividade.

Embora as ciências, ao longo do tempo, tenham procurado entender a condição humana a partir da decomposição cada vez maior do corpo, parece que cada vez mais se distanciaram da utópica condição humana.

Cientistas experimentam, em animais, novas drogas para combater doenças que deterioram ou, em alguns casos, fazem o corpo morrer. Médicos estudam, em corpos mortos, soluções para continuarmos vivos. Professores de Educação Física, nas academias de ginástica, nos spas, dão ao corpo formas estéticas, de acordo com o padrão de beleza que a sociedade impõe. As indústrias de calçados, de vestuário, de cosméticos valorizam o corpo objetivando o consumo destas mercadorias para a "performance" visual do corpo. Compositores, escritores e artistas cantam, dançam, escrevem, em verso e prosa, o corpo.

O corpo, de repente, parece representar um vulcão adormecido que, ao entrar em erupção, mostrando uma beleza colorida e energizante, espalha suas lavas por diferentes pessoas, regiões, sociedades, países. Assim que a quentura das lavas se aproxima, as atitudes corporais são alteradas para satisfazer as "ondas" locais que se formam. Porém, quando as lavas secam e a multiplicidade de cores resume-se a uma única cor, o movimento cessa e a vida acaba.

Conhecer o corpo significava invadi-lo em sua intimidade, manipulando-o de todas as formas, procedimentos ainda muito presentes nos cursos de graduação na área da saúde. Muitos acadêmicos, ao serem levados a conhecer a estrutura do corpo humano, aprendem a identificar, por exemplo, os nomes dos ossos, dos músculos, bem como o funcionamento do conjunto estrutural do corpo. Este conhecimento é importante para a Educação Física, se considerarmos que o trabalho dessa área se dará no trato com esse corpo. No entanto, algumas contradições persistem, contradições essas que devem chamar a atenção dos professores desse setor: Como conhecer bem o ser humano que se movimenta, manipulando apenas peças, que são partes desse ser, mortas, sem vida, nas bancadas dos laboratórios? Se a Educação Física deve estudar o movimento do ser humano, porque é esse movimento que garante a vida, vida essa entendida como a sua própria, a dos outros que estão em seu entorno e a do ambiente de forma equilibrada, que conhecimento é esse que é estudado preferencialmente em corpos fracionados, mortos, sem vida? (MOREIRA, SIMÕES, MURIA, 2009)

O corpo, objeto manipulável, também é um objeto mecânico para essa concepção hegemônica de ciência. Afinal, há séculos, Descartes comparava corpo a um relógio, ou seja, o padrão estava dado. Cuidar de um corpo humano como se trata de um relógio, provavelmente, nos leva a tentar ter as mesmas atitudes em relação aos dois: se uma parte ficar danificada, substitui-se essa parte; se a aparência não estiver boa, vamos polir para

deixar “novo em folha”. Provas destas evidências são encontradas nas mais variadas propagandas de revistas, com odes ao corpo belo, corpo moda, corpo perfeito, corpo objeto de consumo.

Soma-se aos valores descritos anteriores um outro, muito evidente em nossa estrutura social: a importância do rendimento. É sabido que a pessoa “vale quanto rende”, sendo que render aí significa produzir mais, fazer mais, ganhar mais, todos componentes que levam a um lucro maior. Quando pensamos isto na relação do trato com o corpo, não fugimos à regra. Nos exercícios físicos, na prática esportiva, vale mais quem ultrapassa os limites impostos, quem busca os recordes, quem executa a tarefa com mais vigor e rapidez, enfim, quem supera o limite dos demais. Isto até não seria tão problemático se junto a isto não desenvolvêssemos a ideia de quem pode praticar esportes: aquele que sabe bem, aquele que vence sempre, aquele que estabelece o padrão máximo de rendimento, aquele que tem um “corpo perfeito”, mesmo que para isto haja a necessidade de exaurir suas forças ou até mesmo utilizar drogas.

Trabalhar o “corpo perfeito” tem sido o mote histórico da área da Educação Física, sendo muitas vezes negada a prática de exercícios físicos e esportivos aos sujeitos que não se enquadram nesse padrão. Não queremos com esta reflexão desconsiderar o desempenho de alto rendimento, mas também exercitar nossa ação profissional imbuídos da ideia de “corpo possível”, abandonando o conceito de exclusão verificado na área.

A prática esportiva, por exemplo, sempre envolve rendimento, desde o atlético até o lazer. Identificar isto e redirecionar o valor de rendimento é missão dos profissionais da Educação Física. Ainda convém lembrar que o problema da exclusão, no que diz respeito à prática dos exercícios físicos ou à prática esportiva, acompanha a Educação Física não só no ambiente da disciplina curricular no interior da escola. A exclusão da área também envolve corpos idosos, corpos diabéticos, o corpo mulher durante muito tempo, apenas para mencionarmos alguns exemplos.

Estas reflexões ganharam maior vulto no século XX, momento em que grandes mudanças paradigmáticas ocorreram, interferindo diretamente no modo de vida da humanidade. Em relação à produção teórica sobre o conhecimento corporal, também presenciamos transformações, pois o paradigma cartesiano, que possuía como marcas principais o dividir, o esquadrinhar, o manipular corpos, perde intensidade, em especial a partir de escritos na área fenomenológica, notadamente com Maurice Merleau-Ponty, aparecendo aí um novo conceito de corpo, encarado como uma unidade existencial de

relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, dando origem à concepção de corporeidade.

Esta compreensão de corporeidade relacional, está explícita na afirmação de Merleau-Ponty (1994, p. 114): “Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo”.

Este filósofo critica a objetividade da ciência clássica, caracterizada pela cisão do corpo-objeto e corpo-espírito, defendendo que no mundo vivido da unidade corporal, ou seja, da corporeidade, repleto de experiências, projetos e valores, é possível atingir o corpo sujeito – corpo próprio.

Desta forma, como prognóstico para a área da Educação Física, devemos buscar o sentido de um corpo existencial que, ao movimentar-se, busca sempre sua superação. Reconhecer o movimento como indispensável para o hominal se tornar humano é colocar o trabalho com o corpo, nos exercícios físicos e nas práticas esportivas, na categoria da complexidade.

A noção de corporeidade nos obriga ao estudo do corpo sujeito, existencial, indivisível, que se movimenta para garantir a vida, entendida esta tanto no sentido individual quanto coletivo. É entender que esta área de conhecimento científico, mesmo tendo todas as características de inter e até de transdisciplinaridade, exige sua identificação disciplinar, calcada nos estudos históricos do esporte, do jogo, da dança, das lutas e dos movimentos gímnicos, das novas manifestações de movimento executadas em locais públicos e em academias de ginástica, tudo isto realizado através do exercício físico sistematizado, no qual encontramos intencionalidade, regularidade e controle.

É o estudo de um corpo sujeito que visa a auto superação, o querer ser mais daqueles que se dedicam às práticas esportivas ou às mais diversas manifestações de exercícios sistematizados, superando seus próprios limites. É também o estabelecimento de princípios éticos desejáveis para um atleta alcançar o seu mais, seja isto na beleza plástica da performance, seja no milésimo de segundo superado, seja na habilidade eficiente.

O estudo do fenômeno corporeidade permite, dentre outras vantagens, a vivência da competição em seu sentido mais amplo, como o da motivação, do prazer, de ludicidade, não sendo o ato competitivo necessariamente antagonico à cooperação, à participação, ao desprazer e à dor. A corporeidade deve ser vivenciada das mais variadas formas no mundo predominantemente cosmopolita de hoje.

Viver é conviver e na convivência não nos relacionamos apenas com a mesma faixa etária ou com os mesmos grupos sociais. Nosso dia a dia é permeado de relações

múltiplas em gênero, em grupos de interesses, em localizações geográficas de moradia, de deslocamentos para o trabalho.

O estudo da corporeidade irá remeter nossas preocupações, quando de uma vida corpórea com qualidade, a valores integrativos, no sentido de cultivar o senso intuitivo, o poder de síntese, as ações não lineares e a visão sistêmica, minimizando a importância do pensamento auto-afirmativo, que valoriza o racional, o sentido da análise, a visão reducionista e o sentido linear. Desta forma, os valores de expansão, competição, quantidade e dominação, tão presentes no aprisionamento do corpo do ser humano hoje, poderão ser substituídos por valores de conservação, cooperação, qualidade e parceria (CAPRA, 1993).

E na formação profissional em Educação Física, como ficam essas preocupações? Como os professores de Cursos de Graduação na área concebem o corpo/corporeidade? Buscar respostas a estas indagações é o sentido deste artigo que tem por objetivo identificar a visão de corpo dos professores de cursos de graduação em Educação Física que no momento da investigação realizavam seus estudos em nível de mestrado ou doutorado na área em uma universidade brasileira.

O Momento da Pesquisa

Realizamos uma investigação com professores que exercem sua ação docente em cursos de graduação em Educação Física, quer na habilitação licenciatura, quer na habilitação bacharelado em universidades brasileiras.

O número de sujeitos da pesquisa foi de vinte e um professores que atenderam os seguintes critérios: professores de cursos de graduação em Educação Física; professores alunos do programa de pós graduação, mestrado e doutorado, de uma universidade estatal; professores que no momento da pesquisa estivessem regularmente matriculados no programa mencionado e que freqüentassem as disciplinas do programa de pós graduação que estavam sendo oferecidas naquele semestre; professores que se dispusessem a participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A abordagem metodológica esteve alicerçada na perspectiva fenomenológica, mais precisamente na Análise do Fenômeno Situado, referenciada por Giorgi (1978) e Martins, Bicudo (1989), buscando desvelar, no discurso dos docentes que atuam nos cursos de graduação em Educação Física, a concepção de corpo/corporeidade. A proposta desta metodologia apresenta três momentos, relacionados e indivisíveis, em sua trajetória: a descrição, representada pelo relato dos sujeitos, colhido pelos pesquisadores através de um

gravador e depois transcrito na íntegra; a redução, quando os pesquisadores selecionam as falas mais significativas na tentativa de tornar mais claro o fenômeno estudado; a interpretação, em duas vertentes, sendo a ideográfica para caracterizar as ideologias que permeiam o discurso individual de cada sujeito, e a nomotética, buscando identificar, sem o intuito de generalização, convergências e divergências entre os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa.

A pergunta geradora, respondida oralmente após ser dado o tempo necessário para o sujeito elaborar a resposta, e a seguir gravada, ficou assim constituída: “Corpo: o que é isto para você?”. Os relatos foram transcritos e as unidades de significados selecionadas para as análises ideográfica e nomotética, sintetizadas neste trabalho no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1. Convergências e Divergências das Unidades de Significado

Sujeitos / Categorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Total	%
1. Conceito alterado em função dos estudos			X				X					X					X					04	19
2. Vai além dos aspectos físicos	X			X	X		X	X		X						X				X		08	38
3. É o sujeito	X		X	X	X					X		X				X			X			08	38
4. É um sistema interligado de relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo		X	X	X		X		X	X	X	X	X				X	X		X	X	X	14	66
5. É a referência de existência impregnado de questões sociais e emocionais	X			X	X		X			X					X	X	X					08	38
6. A história de vida tem relações com o corpo							X	X	X						X		X					05	24
7. É um todo, é tudo			X	X			X	X		X						X	X		X		X	09	43
08- Se explícita no movimento, na expressão, podendo ir em busca da qualidade de vida				X			X				X	X	X		X			X			X	08	38
9. É um ser biológico				X		X						X	X					X				05	24
10. É impessoal, distante do sujeito		X				X		X	X		X		X	X				X				08	38
11. É complicado		X				X			X		X	X		X	X			X		X	X	10	47
12. Regido pelas decisões da cabeça ou do rendimento						X						X										02	09
13. Deve ser conversado para se manter perfeito e utilitário		X									X		X					X				04	19
14. É uma forma de identidade				X	X				X	X					X	X	X		X			08	38
15. Embora reconheça o corpo integrado, os exemplos são fragmentados		X				X						X	X		X			X				06	28
16. Deve ser respeitado							X	X			X		X		X							05	24
17. Tem preconceitos													X	X		X						03	14

Análise Ideográfica

Este momento da pesquisa é resultante das várias leituras dos relatos dos sujeitos, buscando retirar deles a argumentação mais significativa, realizando assim a redução, que é sempre perspectival e dependente do olhar do pesquisador. Neste tipo de abordagem metodológica não é admissível a ideia de neutralidade em pesquisa, o que não significa a perda de rigor no trato do discurso.

A análise a seguir é fruto de síntese que pode ser observada no Quadro 1, bem como de detalhes retirados das expressões de cada sujeito quando da coleta e leitura dos discursos. Para tanto, selecionamos algumas informações mais significativas, em nossa interpretação, para o entendimento do fenômeno corpo/corporeidade nas palavras dos sujeitos.

O sujeito 2 leciona disciplina da área técnica esportiva e apresenta um discurso contraditório, fruto, provavelmente, do momento atual de transição conceitual na área, pois, ao mesmo tempo em que afirma a concepção de um corpo existencial, que em suas palavras supera o dualismo histórico quando diz [...] *não querer só a cabeça do aluno em suas aulas mas o corpo todo*, também faz referências ao trato impessoal ao corpo do aluno e especifica a importância da utilidade dos movimentos corporais. Nota-se, desta forma, a contradição entre o sentido histórico de corpo dual e dicotômico com uma nova abordagem deste através da corporeidade existencial.

O sujeito 8 atua em disciplinas de característica teórica e salienta que falar de Educação Física necessariamente significa falar de corpo, do nascimento à terceira idade, ou seja, um corpo único e existencial. Nesta lógica, ele entende que o processo educativo de construção do corpo deve ocorrer, tanto na escola como fora dela, de modo multi e transdisciplinar, colocando que o enfoque deve ser de um [...] *corpo vivido, consciente, onde as pessoas devem fazer o maior número possível de atividades corporais, não preconizando a performance corporal, [...], e sim a experiência do movimento, [...] na sua ação social, e na sua ação de seu interior.*

À semelhança da análise anterior, o sujeito 12 aponta as transformações que sofreu a área, bem como ele próprio considerando que transita na linha da Aprendizagem Motora em que o foco cognitivista é predominante, e o corpo recebe ou passa informações, dentro de uma lógica de estímulo e resposta, sendo que [...] *as questões emocionais são esquecidas.* Ao mesmo tempo, chama a atenção para outras teorias que estão surgindo mostrando mais a complexidade do ser humano. Podemos perceber esta alteração ao dizer que tem [...] *um aluno não só respondendo cognitivamente ou motoramente, ou afetivamente, [...], ele como um todo a todo momento e quando eu ministrar uma aula, eu vou ensinar alguma*

coisa para uma pessoa aprender o movimento, eu tenho que levar em consideração essa complexidade do que está sendo vivenciado pela pessoa.

Os sujeitos 6, 11, 13 e 21 divergem da maioria dos investigados, pois, ao mesmo tempo em que salientam que o corpo tem múltiplas facetas, o concebem como impessoal, sendo o mesmo importante como um objeto utilitário, destacando os aspectos físicos como relevantes. Esta fala revela esta vertente: [...] *ele reflete tudo aquilo que você está passando ou que você passa para a pessoa, a gente procura dentro do corpo dela, no sentido físico da palavra, trazer o mais, o menos agressivo possível, aquilo que a gente procura passar para os atletas.*

Os discursos dos sujeitos 7, 8, 10 e 17 apresentam maior convergência no que se refere ao entendimento do corpo como um todo, superando o olhar fragmentado e mecânico, priorizando a importância do respeito a si próprio, ao outro como também à história de vida que o circunvizinha, vivenciada em diferentes espaços.

Chama a atenção, de forma positiva, a preocupação externada pelos sujeitos 2, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17 e 18 em associar as possibilidades de mudança conceitual do fenômeno corpo/corporeidade na formação profissional, considerando a importância do conhecimento adequado do corpo, que é o objeto de estudo daqueles que atuam na área da Educação Física.

Análise Nomotética

Esta análise preocupa-se em buscar os graus de convergência e divergência existentes nos discursos dos sujeitos da pesquisa. Sempre é oportuno reafirmar que não se pretende estabelecer generalizações, atitude muito buscada em alguns tipos de pesquisa quantitativa, pois isto deformaria os princípios desta proposta metodológica. Persegue-se apenas uma visão abrangente do fenômeno estudado, restrito ao universo destes sujeitos pesquisados.

A maior convergência, presente na fala de quatorze sujeitos, é a que se refere ao corpo como um sistema que estabelece relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo ou o meio. O alto grau de convergência leva-nos a considerar que o corpo, como existência, não vive sozinho, é carente, necessariamente precisa da convivência de outros corpos para se firmar, como aponta o referencial teórico. O corpo, neste contexto, não é o encontro de uma parte com a outra, nem uma máquina automática de causa e efeito, distante do resto do mundo. Ele é uma casa, morada, interligada de substâncias vitais, habitada de sentidos e segredos, envolta de

janelas perceptivas e circunvizinhada de outras casas com as quais interage, mantendo uma relação de dependência e ao mesmo tempo de individualidade.

Reforçando este aspecto, o Sujeito 10 aponta as interligações que existem entre os corpos quando diz: *...através do meu corpo eu me identifico e identifico o outro e o outro também nesse sentido me identifica.*

O referencial teórico estudado aponta a dificuldade que é falar de corpo, não como uma soma de partes, mas como um todo integrado, uma rede interrelacionada e interdependente. “Os seres humanos são complexos demais para serem compreendidos somente pela perspectiva da biologia ou de qualquer área isolada do conhecimento”. (FUTUYAMA, 1992, p.531)

Este dado também se revela no discurso de dez sujeitos, os quais afirmam que falar de corpo é complicado.

Outro dado relevante, presente no discurso de oito sujeitos, é a concepção de corpo para si, além dos aspectos meramente físicos. Este dado está presente nos princípios filosóficos e antropológicos mais recentes, que colocam o corpo fora da visão dicotômica há anos instalada, vendo o corpo como unidade complexa e existencial, recheado de sentimentos, emoções, linguagem, cultura, pois, na verdade, o corpo,..”[...] não existe parte extra partes, mas sim como uma totalidade integrada, rigorosamente única, em que os detalhes só existem em função do conjunto” (GUEDES, 1995, p. 91).

A maioria destes sujeitos, ou seja, oito admite que corpo é referência de existência e, como tal, está impregnado de atributos sociais e emocionais. O Sujeito 1, por exemplo, revela isto ao dizer: *... corpo é muito mais do que isto, mais do que físico e mais do que movimento. Corpo é harmonia de movimento associado com sentimentos, associado com o pensamento, associado com a vontade fazer ou não fazer.*

Ser corpo, além dos aspectos físicos, embebedando-se de emoção e sensibilidade, é romper com a ciência clássica alicerçada na cisão corpo/mente e mergulhar com radicalidade no mundo vivido da unidade corporal, repleto de experiências, projetos e desejos.

Oito participantes admitem corpo como identidade de si próprio, dos quais seis o reconhecem como existência. Eles constatam que ser corpo significa identificar-se como pessoa humana. Esse dado vai ao encontro dos dizeres de Capra (1999) quando critica o paradigma hegemônico o qual desconsidera a essência humana e não permitindo que o ser humano seja capaz de crescer, auto-realizar-se ou mesmo reconhecer seus inerentes potenciais.

Considerando o ponto abordado no item anterior, há maior compreensão quando nove sujeitos entendem que corpo é tudo, corpo é um todo. Vê-se, neste caso, uma ampliação

do conceito de corpo pelos profissionais da área da Educação Física, pois ao conceberem o corpo como tudo admitem a abrangência deste fenômeno. Ainda nesta perspectiva, oito sujeitos constatarem que ser corpo significa ser o próprio sujeito, identificando uma relação de dependência entre corpo e o sujeito. O Sujeito 16 revela explicitamente este aspecto ao dizer: *Isso sou eu, que está na sua frente, o corpo sou eu. (...). O corpo para mim é a relação com o mundo, o corpo é a minha relação com as pessoas, o corpo é a fonte do meu conhecimento, é a fonte do meu prazer, é a fonte, o corpo sou eu, minha vida.*

Historicamente a área da Educação Física foi sinônimo de rendimento, de exacerbação da técnica em busca da performance e do perfeccionismo. O corpo, como representante da existência, tem carregado este estereótipo, sendo considerado a partir destas referências.

Ao mesmo tempo, como apontado no referencial teórico, o corpo foi desconsiderado por muitas áreas de conhecimento científico, o que amplia o conceito de menos valia, sendo concebido como um produto do próprio ser humano ou da sociedade. Além disso, esta herança histórica tem sido fundamentada na maioria das escolas de formação profissional em Educação Física.

No discurso dos sujeitos, alguns reconhecem esta transmissão na sua formação profissional, mas ao mesmo tempo admitem que houve alteração deste conceito, principalmente em função dos estudos em nível de Pós-Graduação, como revela a fala do Sujeito 17: *Eu tive uma formação bastante tradicional (...) Depois de conviver no Mestrado com uma série de trabalhos de colegas, que estudaram o corpo propriamente dito, (...) eu pude despertar mais uma reflexão sobre isso, (...) o corpo, as pessoas vêem baseado nos padrões culturais, nos padrões sociais, e mais ainda, reforçado por um determinado tipo de conceito que se tenha sobre aquele corpo, por sua vez, reforçado pelo preconceito que se tem culturalmente.*

Pode-se também perceber que esta alteração ocorre como reflexo da sua própria ação profissional, revelada pelo Sujeito 12: *...eu vejo que eu fui formado para ser um corpo mais biológico, (...) sempre foi valorizado o corpo atlético, que a gente precisa ser o melhor, ter um vigor físico, porém a gente vê que no momento que você passa para orientação, para ser professor de uma universidade, que tem que formar pessoas para trabalhar com esse corpo, seria muito simplista ficar nesse nível.*

Nota-se que os sujeitos estão em fase de transição, mudando a concepção de corpo. Quatro sujeitos assumiram que os estudos de Pós-Graduação alteraram a sua forma de ver o corpo. Nos outros sujeitos, indiretamente, essa transformação aparece.

É importante ressaltar que o despertar para os estudos de Pós-Graduação na área da Educação Física é recente, ocorrendo a partir da década de oitenta. Interessante observar que também o corpo tem uma história de valorização recente, o que fez filósofos contemporâneos afirmarem que é no século XX que o homem redescobre seu corpo, o que significa que estamos na gênese de uma outra visão do corpo, contra séculos de exclusão e de estigmas nele empregados.

Aqui uma antítese aos itens anteriores. A antítese não só permanece, como se agrava, quando identificamos o alto grau de convergência, representado por oito sujeitos que manifestam a ideia de um corpo impessoal, distante de si mesmo, como algo não existente. Destes, quatro sujeitos salientam que o corpo deve ser utilitário e perfeito.

Estes sujeitos, ao admitirem a existência do corpo, enfatizam os aspectos cognitivos ligados às decisões da mente, como se pudessem separar uma coisa da outra, e ainda dão grande ênfase ao rendimento como sinônimo de performance do corpo. O Sujeito 13, realça este aspecto ao dizer: *...consigo diferenciar hoje, em função do meu desenvolvimento intelectual e físico, quando esse corpo está sentindo prazer e quando ele está subordinado a uma tarefa muito difícil.*

Percebe-se, nestes sujeitos, uma identidade com os conceitos presentes na tradição da área biológica que pouco avançou em relação ao ser humano como um todo, buscando, inclusive, em outros seres vivos, a fórmula para estudar os aspectos humanos. Parte do referencial teórico, nesta área, anuncia isto: *Os biólogos se empenham na dissecação do corpo humano até seus componentes mais íntimos; ao fazê-lo, reúnem uma quantidade impressionante de conhecimentos acerca de seus mecanismos celulares e moleculares, mas ainda não sabem como respiramos, como regulamos a temperatura de nosso corpo, digerimos ou concentramos a atenção.* (CAPRA, 1999, p.97)

De outra maneira, também é preocupante que se o corpo é sinônimo de rendimento e utilidade, trabalha-se com a ideia de corpo distante do próprio sujeito, e mais, trabalha-se a ideia de corpo perfeito. O Sujeito 18 apresenta este fato quando relata: *...ele é importante para gente, desde que ele tenha todas essas características, porque quando a gente também perde uma parte dele, ele deixa de ser essa estrutura perfeita.* Dizemos que esta questão é preocupante porque, neste caso, estamos diante dos agentes de formação profissional de uma área que está alterando o seu paradigma, tentando deixar de ser sinônimo de adestramento de seres humanos, para assumir uma nova atitude diante do ser que se movimenta, considerando, neste sentido, todas as interferências que o circunvizinham.

Realçamos outras contradições identificadas. É interessante observar, nesta matriz, que tanto os sujeitos que admitem o corpo como tudo, quanto aqueles que se referem a ele de maneira impessoal, apresentam pontos em comum. No primeiro caso, cinco sujeitos acenam para a necessidade de se respeitar o corpo, independente da forma como ele é, admitindo, inclusive, o respeito tanto a si como ao outro. *A minha visão de corpo há um tempo atrás, era com relação mesmo a trabalhar a atividade física no sentido de malhar o corpo, e hoje não, (...) eu passei a ver o corpo de uma outra forma, mais consciente, tentando pensar em todos os movimentos, para que ele seja adequado para o dia a dia, e estou acabando, fazendo, esta ponte comigo mesmo.* (Sujeito 7)

Já três sujeitos apontam que o corpo é recheado de preconceitos, que, na maioria das vezes, são impostos pela sociedade. Imaginamos que boa parte destes preconceitos tem a ver com as heranças culturais acumuladas ao longo da vida dos entrevistados. Inclusive estes dados nos remetem a uma análise antropológica, em que se percebe que embora os anos passem, principalmente em relação ao sexo e à mulher, os tabus que os recobrem ainda são bem estruturados.

Também é possível identificar o processo de transição dos sujeitos, quando seis deles admitem, em parte da sua fala, o aspecto integrativo do corpo, mas, quando fazem referências a ele, exemplificando alguma situação, o fazem de forma fragmentada.

Para responder a pergunta geradora, cinco sujeitos demonstram a necessidade de fazer relações entre o conceito de corpo e a sua própria história de vida, inclusive, relatando como este processo ocorre, demonstrando a indissociabilidade entre o ser e existir. Ao contemplar a fala do Sujeito 17, este dado fica claro: *Para falar de corpo eu preciso historiar um pouco a minha atuação profissional, para que a minha resposta possa se tornar clara*

Há outro ponto de convergência entre sete sujeitos, revelado na perspectiva do movimento. Acreditamos que, pelo fato de os entrevistados serem da área da Educação Física, eles admitem que o processo educativo se explicita melhor no aspecto motor, na prática corporal, objetivando principalmente não só a perspectiva da aprendizagem, mas também a busca da qualidade de vida. Este dado, por outro lado, reforça o corpo como sinônimo do físico, pois alguns sujeitos são os mesmos que têm a percepção de corpo sob o aspecto biológico e impessoal.

Foi possível identificar que houve modificações, pelos profissionais da área de Educação Física, sobre a concepção de corpo, tanto que apenas dois sujeitos divergem, ao afirmar que o corpo é regido pelas decisões da cabeça, mantendo uma visão fragmentada, desconsiderando outros fatores que o compõem.

Para não cairmos numa análise ingênua, está presente para nós que a pesquisa foi realizada junto aos sujeitos que aprimoram sua carreira docente em um curso de pós graduação conceituado, onde o acesso é restrito, significando a excelência dos sujeitos. Por outro lado, é também importante lembrar que são esses sujeitos os mais capacitados para a formação de opinião na Educação Física, o que pressupõe a disseminação de ideias junto aos profissionais da área.

Considerações Finais

Ao encerrarmos nosso escrito, sempre há novas expectativas e, dentre estas, destacamos:

- Que o resultado da pesquisa possa incentivar os profissionais da área da Educação Física a ousarem na transposição do conceito de corpo para o de corporeidade quando do trabalho junto aos alunos de graduação.

- Que os professores responsáveis pela formação profissional em Educação Física, em especial os Coordenadores de Curso de Graduação, discutam o enfoque da corporeidade para que este solidifique novas propostas em pedagogia do movimento.

- Que possamos intensificar a construção de uma proposta epistemológica que subsidie uma Teoria da Corporeidade como possível fundamento para o trabalho com os conhecimentos em esportes, jogos, movimentos gímnicos, lutas e danças, conhecimentos estes históricos da área da Educação Física.

Referências

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1999.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1993.

FUTUYMA, D. J. **Biologia evolutiva**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética, CNPq, 1992.

GIORGI, A. **A psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GUEDES, C. M. **Corpo: tradição, valores, possibilidades do desvelar**, Campinas: Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, dissertação de mestrado, 1995.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/Ed. PUCC-SP, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOREIRA, W. W.(org) **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 17 ed. Campinas: Papirus, 2011.

MOREIRA, W.W., SIMÕES, R., MURIA, A. O fenômeno corporeidade na formação profissional em Educação Física: a perspectiva docente In: MOREIRA, W.W., SIMÕES, R. (org) **Educação Física e produção de conhecimento**. Belém: Editora da UFPA, 2009, p. 37-52.

ACÇÃO PET-SAÚDE NA USF-JARDIM GONZAGA: PERCEPÇÃO DE MUDANÇAS ENTRE OS PARTICIPANTES E EDUCADORES

SALOMÃO, Raphael F. (CEF/UFSCar)
SILVA, Suzana M. M. (CEF/UFSCar)
MELLO, Caio V. O. (CEF/UFSCar)
GONÇALVES JUNIOR, Luiz (DEFMH-PPGE/UFSCar)

Eixo Temático: Motricidade e Saúde

Agência Financiadora: Ministério da Saúde

Resumo

O objetivo desse estudo foi descrever quais mudanças foram sentidas e observadas pelos participantes e educadores dos Grupos de Caminhada e de Convivência, bem como relatar a experiência dos estudantes de Educação Física, inseridos no PET-Saúde, que atuam junto aos citados grupos na USF do Jardim Gonzaga, na cidade de São Carlos. Como procedimentos metodológicos utilizamos registro sistemático das observações realizadas durante as atividades em diários de campo, com metodologia de análise inspirada na fenomenologia. Após a análise dos dados emergiram quatro categorias: A - Percepção de melhorias decorrentes da participação nos Grupos; B - Convivendo e dialogando uns com os outros; C - Gosto pela convivência nos Grupos; D - Planejamento das ações e diversificação dos conteúdos.

Palavras-chave: Educação Física; Vida de Qualidade; Saúde.

Introdução

Em meio a uma sociedade com hábitos cada vez mais sedentários que corroboram para o desenvolvimento de doenças decorrentes da hipocinesia, tais como: diabetes, hipertensão e obesidade, torna-se fundamental o desenvolvimento de trabalhos em equipes multidisciplinares, como as do PET-Saúde, que envolvem profissionais e estudantes de diversas áreas da saúde, visando ação integrada que favoreça mudança de hábitos, possibilitando, assim, uma vida de qualidade.

Adotamos como conceito de saúde nesse estudo o seguido pelo Sistema Único de Saúde (SUS), proveniente da compreensão apresentada na 8ª Conferência Nacional de Saúde de 1986, o qual incorpora o saber popular além do acadêmico. Desta maneira, “saúde é o resultante das condições de vida, ou seja, alimentação, moradia, emprego, lazer, liberdade de expressão e organização social, acesso à terra” (BRASIL citado por PRADO; SANTOS; CUBAS, 2009, p.29).

Percebemos que tal conceito é bastante vasto, e considera o ser humano de modo integral e situado no mundo não restringindo saúde à ausência de doença entendida esta de modo exclusivamente biológico. Poderíamos, portanto, entender saúde como expressão de qualidade de vida; mais do que isso, a partir de Brandão (2005), pensar em uma nova perspectiva significa pensar em uma *vida de qualidade*. Isto porque qualidade de vida é também comumente associada à saúde biológica, principalmente quando a discussão se relaciona com a realização de exercícios e a nossa intenção e intervenção não se restringe apenas a isso.

O presente trabalho teve como objetivo descrever quais mudanças foram sentidas e observadas pelos participantes e educadores do “Grupo de Caminhada” e do “Grupo de Convivência”, bem como relatar a experiência dos estudantes de Educação Física, inseridos no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), que atuam junto aos citados grupos na Unidade de Saúde da Família (USF) do Jardim Gonzaga, bairro situado na região periférica e empobrecida da cidade de São Carlos, interior de São Paulo.

O Grupo de Caminhada teve início na USF-Jardim Gonzaga, em 2007, por iniciativa de um profissional de Educação Física alocado na citada USF através do programa de residência multiprofissional da UFSCar. Mesmo com a saída desse profissional da USF, em 2009, as atividades do Grupo de Caminhada prosseguiram, a partir de então, com a orientação da enfermeira chefe da unidade. Em março de 2010, foi iniciada a ação do PET-Saúde no local e, desde então, o preceptor da Educação Física, juntamente com os alunos dessa área, passaram a orientar o Grupo de Caminhada. Atualmente as atividades desse Grupo são desenvolvidas as terças e quintas-feiras pelas manhãs, entre 8h e 9 horas.

Já o Grupo de Convivência, em sua origem no ano 2009, tinha como foco de trabalho a realização de rodas de conversa com a população, na qual a temática eram as dislipidemias (colesterol e triglicérides). Em 2010, houve a saída da equipe de residentes que realizavam tais rodas de conversa, contudo as atividades do grupo foram mantidas a partir da participação de Agentes Comunitários de Saúde (ACS), auxiliar de enfermagem, enfermeira, fisioterapeuta e chefe da USF, acrescentando-se alongamentos e Lian Gong (prática corporal alternativa de matriz oriental). Em março de 2011, o preceptor da Educação Física, juntamente com os alunos bolsistas do PET-Saúde, passaram a orientar as atividades do Grupo de Convivência. Atualmente as atividades

desse Grupo são desenvolvidas também as terças e quintas-feiras, a noite, entre 19h30 minutos e 20h30 minutos.

A faixa etária dos participantes dos dois grupos oscila entre 20 e 80 anos, sendo 26 participantes pela manhã e 19 pela noite. A maioria dos frequentadores do Grupo de Caminhada é de adultos idosos e acometida por diabetes e hipertensão, enquanto a maioria do Grupo de Convivência é de adultos jovens com sobrepeso. Salientamos que algumas pessoas frequentam os dois grupos e outras trocaram de grupo durante o período.

As atividades de ambos os grupos é composta por aferição de pressão arterial pré e pós-exercício e alongamentos antes e ao final das atividades. A diferença de ação entre um Grupo e outro se dá durante a atividade principal. No caso do Grupo de Caminhada, como o próprio nome indica, ocorre uma caminhada orientada com duração de aproximadamente vinte e cinco minutos e atividades que envolvam coordenação, força e agilidade como jogos e brincadeiras com bola e exercícios resistidos. Enquanto no Grupo de Convivência ocorre ginástica localizada e aeróbica, atividades rítmicas e lúdicas, bem como diálogos acerca de saúde, trabalho, condições do bairro, entre outras congêneres.

Em ambos os Grupos uma vez por mês realizamos junto aos participantes, teste de flexibilidade (sentar e alcançar de Wells), aferição de peso e rodas de conversa pautadas nos “Boletins Vida de Qualidade” (BVQ), que se tratam de informativos produzidos pelos educadores do PET-Saúde a partir de necessidades percebidas pelos educadores ou manifestadas pelos participantes.

Vale ressaltar que a ação do PET-Saúde na USF-Jardim Gonzaga se realiza em espaço privilegiado para realização de intervenção com exercícios se compararmos a outras USFs da cidade de São Carlos, pois a mesma está integrada na Estação Comunitária (ECO) do citado bairro, espaço que conta com quadra poliesportiva e pátio coberto, sala multiuso e minicampo de futebol.

Procedimentos Metodológicos

Partimos da premissa de que todas as pessoas possuem saberes, vivências e experiências sobre saúde, sendo capazes de construir, preservar, compartilhar e refletir

tais conhecimentos. Assim, ensinamos, aprendemos e pesquisamos em comunhão na ação PET-Saúde.

Em outras palavras, concordamos com Valla (1996) que deve haver cuidado para não imposição de saberes, pois:

Se a referência para o saber é o profissional, tal postura dificulta a chegada até o saber do outro. Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir das suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional. Nós oferecemos nosso saber porque pensamos que o da população é insuficiente e, por esta razão, inferior, quando, na realidade, é apenas diferente (p.179).

Como procedimentos básicos na coleta de dados utilizamos o registro sistemático de notas em diários de campo, do período entre janeiro e junho de 2012, após autorização dos participantes com assinatura no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, sendo os nomes de cada um dos 26 participantes do Grupo de Caminhada e dos 19 participantes do Grupo de Convivência alterados garantindo sigilo.

Os diários de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994), são como um relato escrito daquilo que o investigador percebe, no decurso da recolha e reflexão sobre os dados de um estudo qualitativo.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o objetivo das notas de campo é captar uma “fatia da vida” (p.152), sem perder a consciência de que qualquer descrição, até certo grau, representa escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata de palavras; sabendo que “o meio nunca pode ser completamente capturado” (p.163), porém é tarefa do investigador qualitativo procurar ser preciso dentro dos parâmetros dos objetivos de investigação do projeto.

Dessa maneira, os aspectos descritivos das notas de campo podem englobar: *Retratos dos sujeitos* (incluindo sua aparência, roupas, falas, ações); *Reconstruções do diálogo* (as conversas e os gestos, expressões faciais); *Descrição do espaço físico* (através de desenhos ou mesmo descrições das mobílias, piso, paredes, pintura); *Relatos de acontecimentos particulares* (caso ocorram e sejam pertinentes); *Descrição das atividades* (incluindo as atitudes dos participantes); *O comportamento do observador* (considerando-se a si próprio, suas atitudes, suas suposições e tudo que possa afetar a coleta dos dados); para posterior *Parte Reflexiva das Notas de Campo; Reflexões sobre*

o método; Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos; Reflexões sobre o ponto de vista do observador e Pontos de clarificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.163-167).

Após diversas leituras dos diários de campo, foi realizada a identificação de Unidades de Significado colhidas diretamente dos relatos registrados nos mesmos, utilizando para isso, uma análise inspirada na fenomenologia (MARTINS; BICUDO, 1989; BICUDO; ESPÓSITO, 1997; GONÇALVES JUNIOR, 2008). As unidades de significado (US) foram identificadas por numeração arábica crescente (1, 2, 3...). Para formar as categorias (ver quadro 1) foi realizada a redução fenomenológica a partir de convergências ou divergências (d) identificadas nos discursos expressos nos Diários de Campo (DC) e apresentadas por letras maiúsculas (A, B, C,...) tanto para o Grupo de Caminhada, representado pela letra maiúscula “M” (pois se desenvolve no período matutino) e pela letra “N” (de noturno), quando se refere ao Grupo de Convivência. Os DCs são apresentados e identificados em ordem cronológica crescente por algarismos romanos (I, II, III...). Assim, nos resultados a seguir, quando surgir a sigla DCII-1M, refere-se a Diário de Campo dois, unidade de significado um, turma do Grupo de Caminhada (matutino).

Resultados

Com base na leitura dos DC emergiram quatro categorias: A - Percepção de melhorias decorrentes da participação nos Grupos; B - Convivendo e dialogando uns com os outros; C - Gosto pela convivência nos Grupos; D - Planejamento das ações e diversificação dos conteúdos. Apresentaremos, a seguir, a análise das mesmas.

Quadro 1: Categorias de Análise Construídas a partir das Unidades de Significado

Categoria	A - Percepção de melhorias decorrentes da participação nos Grupos		B - Convivendo e dialogando uns com os outros		C - Gosto pela convivência nos Grupos		D - Planejamento das ações e diversificação dos conteúdos	
	M	N	M	N	M	N	M	N
Grupo								
Diário de Campo								
I		2	1			1		
II	1, 2, 3							
III			1	2, 3		1		4
IV	1, 3	2	4	1	2			3
V	3, 4	4, 5	2	3	1	2, 6		1
VI	3, 4	2, 6, 7		3, 5	1, 2	1		4

VII	1, 3d	2	2	1		3		4
VIII	1	3		2		4, 5		1
IX				1, 2				
X		3	1	1, 2		4, 5		
XI	1, 2	3		2, 4	3			1
XII	1d, 2	2, 6, 7		3, 4		5		1
XIII		5		2d, 3	1	1		4
XIV		4, 5	1	6, 7		2, 3		1
XV	1, 2, 3	2, 4	4	1, 3		5		
XVI	1	2		1, 3, 4, 5				6
XVII	2	3, 4, 7		5, 6, 8		2d	1	1
XVIII	1	1, 3		5		2, 4		
XIX	1	4, 5		2, 9, 11		1, 3, 7, 8, 10		6
XX		6		4, 5		1, 2, 3		
XXI	2	2, 3	3, 4	5		4	1	1
XXII	1				2			
XXIII			1, 2, 3, 4					
XXIV					1			
XXV			1, 2					
XXVI	1		2		3			
XXVII	1							
XXVIII			2				1d	
XXIX								
XXX			1, 2					
XXXI	3d, 4		1		2			
XXXII			1, 2, 3, 4					
XXXIII	2		1, 3, 4					
XXXIV	5, 7d		1, 2, 3, 4, 6, 8					
XXXV			1, 3, 4, 5		2			
XXXVI	1		2, 3				4	
XXXVII	6		1, 2, 4		3		5	
XXXVIII	6, 7d		1, 2, 4, 5		3			
XXXIX	4		2, 3		1			
XXXX	4		1, 2, 3, 5					
XLI			1, 2					
XLII	1, 4		2, 3		5, 6			
XLIII	5, 6		7, 8, 9		4		1, 2, 3	
XLIV	1d		2		3			
XLV	1, 2, 3, 6		4, 5					
XLVI					1, 2			
XLVII	3d,				1		2	

A - Percepção de melhorias decorrentes da participação nos Grupos

Nesta categoria se destacam as descrições dos participantes referentes à percepção de mais disposição para realizar as atividades do cotidiano e amenização de algias. Além dos progressos percebidos pelos educadores em momentos de testes ou aferições, como redução do peso e da pressão arterial:

Renata retomou as atividades no grupo porque disse sentir mais disposição e menos dores quando pratica caminhada (DCII-1M).

Aparecida disse que estava tentando formar um grupo de caminhada fora da ECO com suas colegas, pois acha que irá melhorar mais ainda sua saúde e pressão arterial (DCXI-2M).

Zélia retornou a caminhada porque está grávida de 3 meses e para ter uma gestação saudável resolveu retomar a prática de atividade física (II-2M).

Bruna retornou ao grupo de caminhada, disse que já havia participado antes e que agora tem a intenção de frequentá-lo regularmente, pois está ficando "enferrujada". Perguntou quais os dias e horários que ocorrem o Grupo de Convivência (noturno). Disse que é filha de Marisa e nos informou que sua mãe está morando em Araraquara, mas em breve se mudará para São Carlos. Bruna pretende trazer sua mãe para fazer caminhada porque onde ela mora atualmente não é oferecido nenhuma atividade física e sua pressão está alta (XXVI-4M).

Joana disse que emagreceu 2 quilos depois que começou a fazer sua dieta e a praticar exercícios. Disse que sua nutricionista falou que ela precisa emagrecer mais 6 quilos (XXXIII-2M).

Nessa categoria foram identificados comentários dos participantes referentes à redução do sal, açúcar e óleo na preparação dos alimentos, bem como do consumo de alimentos industrializados. Vários desses comentários foram despertados decorrente das rodas de conversa realizadas para diálogo dos “Boletins Vida de Qualidade” (BVQ):

Sobre o BVQ algumas mulheres comentaram sobre o refrigerante, o açúcar e calda que se faz para fazer café e os malefícios que podem ser causados por esses produtos (DCVI-7N).

Renata e Simone fizeram cinco pães integrais, conforme haviam conversado duas semanas atrás com o prof. Luiz. Elas também fizeram suco com beterraba, laranja, cenoura e maçã, batidos com água e sem adição de açúcar (DCXXI-2M).

Renata disse que, depois dos Boletins Vida de Qualidade, passou a comer mais frutas, tomar suco sem açúcar e diminuiu a quantidade de sal que põe nos alimentos, o que colaborou para que sua pressão arterial melhorasse (DCXXVII-1M).

Simone disse que possui diabetes, colesterol, hipertensão e muitas dores nos pés. Disse que após a descoberta das doenças mudou diversos hábitos em sua alimentação, como diminuição de sal e massas e aumento da ingestão hídrica. Disse que quer inserir uma atividade física em sua vida para ter mais disposição e perder peso (DCII-3M).

Apesar dos frequentes diálogos com os participantes sobre alimentação saudável, notamos durante uma confraternização na ECO que boa parte dos integrantes do grupo tem dificuldade na mudança do hábito alimentar, como descrito no comentário a seguir:

Tinham muitas frutas na mesa, mas apenas a participante Roberta comeu, percebemos que a preferência dos participantes eram as coisas mais doces. (DCXLVII-3M).

B - Convivendo e dialogando uns com os outros

Durante os processos de releitura dos Diários de Campo pudemos perceber em vários diálogos que os participantes estavam cada vez mais, aprofundando laços de amizade, pois compartilhavam assuntos para seus colegas do grupo, trocavam experiências e saberes, bem como realizavam comentários sobre adversidades enfrentadas na vida pessoal buscando apoio e conforto junto aos demais participantes ou educadores, favorecendo assim, reciprocidade solidária entre todos. Há também demonstrações de afeto, elogios e congratulações por datas comemorativas:

Ademir comentou que está triste, pois um de seus cunhados veio a falecer. Faleceu porque foi atropelado e o corpo está sendo velado hoje, próximo a cidade de São José do Rio Preto. Ele foi ao velório ontem, mas teve que retornar porque tinha uns compromissos em São Carlos. Comentou que está tendo um ano difícil, mas está tentando ser forte (DCXXXIII-2M).

Rosemeire comentou que anda muito ansiosa porque não arruma emprego. Disse que rói todas as suas unhas quando está muito ansiosa. Disse que quando está assim come muito também que só ontem jantou três vezes (DCXL-5M).

Ademir disse que gostou de ouvir a música "Chalana" que passou para os educadores tocarem durante a caminhada. Disse que quando viaja com seu carro coloca suas músicas para tocar e seu carro "balança" (DCXXXIX-4M).

Ademir comentou que gosta de participar do grupo de caminhada, mas como sua casa está em reforma ele está meio sem tempo, mas tentará comparecer todas terças e quintas, pois o Grupo o faz se sentir muito bem (DCXV-4M).

Durante a aula, congratulamos pelo "Dia internacional da mulher", e então o Manoel, criança que estava participando da aula com sua mãe explicou a todos e todas o que havia aprendido na escola sobre essa data (DCIII-2N).

Quando fomos embora a Fernanda disse para os educadores que déssemos um abraço em nossas mães pelo dia das mães, desejou um bom final de semana para nós. Um dos educadores perguntou se ela ainda tinha mãe e ela disse que faleceu há 16 anos (DCXV-3N).

Também identificamos carinho e afeto dos participantes para com os educadores:

Edna disse que no primeiro dia de aula perguntou o nome dos educadores e assim que chegou em sua casa os escreveu em um papel para que não se

esquecesse mais, e por esse motivo durante um jogo de memória ela foi a única que se lembrou de tais nomes. O educador Raphael disse ter ficado feliz por ela ter lembrado o nome dele e que ela está certa em fazer isso (DCXVII-5N).

Silvia disse que gosta muito das meninas do PET e está um pouco chateada com a saída de algumas delas, mas está feliz porque o projeto irá continuar e também porque está entrando gente nova (DCIII-1M).

C - Gosto pela convivência nos Grupos

Nesta categoria temática se destaca percepções dos educadores decorrentes das reações dos participantes no que diz respeito a manifestações de alegria e prazer destes no momento da realização das atividades, por vezes decorrente da atividade em si, especialmente destacados quando são realizados exercícios resistidos, atividades rítmicas e atividades lúdicas, outras vezes ocasionada pelo sentimento positivo de participação nos Grupos (convivência amistosa). Seguem, nesse sentido, alguns excertos dos diários de campo:

Durante a caminhada, algumas participantes perguntaram se não iríamos brincar de “batata quente”. Em seguida, Zélia disse que prefere quando, além da caminhada, é feita alguma brincadeira ou jogo (DCIV-2M).

Simone, Fernanda e Zélia dizem gostar de quando há brincadeiras no período das atividades. Dessa forma, Jéssica propôs que brincássemos com a cantiga de roda “Escravos de Jó” (DCVI-1M).

Durante os exercícios com tornozeleiras Silvia disse que queria continuar caminhando, pois estava se sentindo bem (DCXXXIX-3M).

Durante a aula, nos intervalos de cada série, Maria Lucia dançava no ritmo das músicas (DCXVIII-4N).

Mara chegou um pouco atrasada, pois disse na última aula que as sextas-feiras tem outro compromisso, mas que vai tentar ir a todas as aulas, ela chegou muito contente, sorrindo bastante, e durante a aula disse que se divertiu muito com as brincadeiras, como se fosse uma criança (DCXX-3N).

Alaíde, que participa do Grupo de Caminhada e do Grupo de Convivência, durante o intervalo de uma atividade a noite, começou a dançar forró, então perguntamos se ela queria dar uma aula de tal ritmo para os participantes, aí ela deu risada e disse que poderia dar sim, mas que faltarão pares... Percebemos que ela fica bastante feliz durante as aulas, que está sempre sorrindo, que se sente bem no grupo (DCXIV-2N).

Algumas vezes um ou outro participante se posiciona contrário a alguma atividade ou se mostra cansado:

No início do jogo de câmbio Cristina disse que tínhamos que parar de jogar e ir aferir a pressão arterial para irmos embora logo e decidiu sentar-se num banco e ficar só observando. Com isso, os educadores perguntaram aos demais participantes se eles prefeririam continuar com o jogo ou não, ficando decidido que o mesmo deveria continuar. Porém, quando o jogo tornou-se mais dinâmico foi preciso encerrá-lo devido ao tempo. Com isso, alguns participantes lamentaram o final do jogo e Roberta, em particular, disse que gostaria de ficar jogando por mais tempo (DCXLII-5M).

Cláudia estava um pouco desanimada, parou várias vezes de fazer alguns dos exercícios, tentamos animá-la todas às vezes, dizendo que faltava pouco, que não era pra desistir, mas ela disse que estava muito cansada (DCXIII-2N).

D - Planejamento das ações e diversificação dos conteúdos

Percebemos, na formação dessa categoria, diálogos entre os educadores da equipe PET-Saúde, entre os participantes, bem como entre educadores e participantes referentes às atividades do dia a dia dos grupos. Ocorre também presença de registros nos DC do planejamento de atividades a partir de necessidades observadas ou solicitadas e/ou sugeridas pelos participantes:

Após 20 minutos de caminhada, Jéssica orientou séries de exercícios de flexão e abdominal. Percebemos dificuldades dos participantes em realizar os exercícios e chegamos à conclusão que precisamos realizá-los com mais frequência (DCXLIII-1M).

As participantes Joana, Ruth e Suellen referiram dificuldade ao realizar os exercícios propostos no colchonete, portanto, devemos ter mais atenção com o grau de esforço exigido (DCXLIII-2M).

Notamos que o uso de açúcar nas bebidas foi exagerado e ao conversarmos decidimos que precisamos trabalhar mais sobre o açúcar principalmente nos BVQs (DCXLVII-2M).

Suzana sugeriu que pedíssemos aos participantes que eles indicassem os alongamentos durante a prática dos mesmos para que reforçemos mais ainda a prática. Ficou definido que usaremos essa estratégia ao menos uma vez por semana. (DCXXXVI-4M).

Durante a aferição da PA pós-atividade, Jéssica perguntou aos participantes onde fica a praça na qual eles iam caminhar, pois alguém já havia pedido para caminhar até lá com o Grupo. Os participantes relataram que é legal ir caminhar lá, mas que, no momento, isso não é possível, pois as pessoas jogaram lixo lá e o mato está muito alto. Cristina disse que logo a prefeitura irá limpar o local, pois está arrumando a cidade, deixando-a bonita porque estamos em ano eleitoral (DCXVII-5M).

Abrimos as salas, ligamos o som, arrumamos os colchonetes e materiais que iríamos usar, e então chamamos a todos para que entrassem na sala. Iniciamos com um alongamento e realizamos alguns exercícios com halteres

e bastões, como por exemplo: em pé, colocar o bastão ao lado do corpo, segurar apenas com uma das mãos e elevar o outro braço lateralmente, depois inverte; em pé, segurar o bastão a frente do corpo com as duas mãos e com os pés fixos no chão girar o tronco para um lado depois para o outro; em pé, com os joelhos semiflexionados elevar os dois braços lateralmente segurando os halteres; entre outros. Depois de realizados esses exercícios, fizemos aproximadamente 15 minutos de caminhada no minicampo de futebol e voltamos à sala para alguns exercícios de abdominais. Alongamos novamente e fizemos um relaxamento com bolinhas de tênis (nas costas) (DCIII-4N).

Após o alongamento explicamos aos participantes que a aula seria um pouco diferente, sendo um pouco mais puxada, e que ao final eles iriam dizer o que acharam da mesma, se gostaram ou se preferem a outra. Realizamos 3 séries, sendo que cada série tinham 3 tipos de exercícios e cada um deles deveria ser feito em 1 minuto (DCXI-1N).

Iniciamos a aula com uma conversa sobre o que faremos na próxima aula, onde trabalharemos o BVQ 009 sobre Hidratação. Com os colchonetes começamos alongamentos sentados, alongando os braços, após essa etapa alongamos a coluna, a fim de não deixar que as más posturas que comumente apresentamos fossem mantidas na aula. A todo o momento falávamos para os participantes corrigirem a postura. Depois alongamos as pernas deitados no colchonete, primeiramente a parte anterior da perna, em seguida a parte posterior (DCXIII-4N).

No início da aula, quando foi retomado em diálogo o objetivo do Grupo de Convivência, Margarida disse que seria muito bom se tivessem brincadeiras e jogos, pois assim distraímos a cabeça, percebemos que ela estava com aparência cansada nesse dia, e ficamos satisfeitos com seu comentário, pois assim podíamos melhor desenvolver as atividades (DCXVII-1N).

Com base nas asserções anteriormente transcritas, bem como no registro realizado pelos educadores da frequência dos participantes a cada encontro nos diários de campo, percebemos que a adesão do grupo é grande e atribuímos especialmente a realização de atividades diferenciadas, dialogadas e não rotineiras.

Considerações

Retomando o objetivo desse estudo, ou seja, descrever quais mudanças foram sentidas e observadas pelos participantes e educadores dos Grupos de Caminhada e de Convivência, bem como relatar a experiência dos estudantes de Educação Física, inseridos no PET-Saúde, que atuam junto aos citados grupos na USF do Jardim Gonzaga, consideramos, que ocorreram mudanças efetivas e afetivas entre os participantes e educadores envolvidos a partir do trabalho em equipe *com* a comunidade e não *sobre* ou *para* (conforme nos ensina Freire, 2005), tais como:

- redução do peso, da pressão arterial e das dores, facilitando a realização de atividades cotidianas;
- mudanças de hábitos, tais como, incremento do exercício e melhoria da alimentação, especialmente decorrente das rodas de conversa realizadas com os Boletins Vida de Qualidade;
- troca de experiências e saberes entre todos;
- apoio e conforto entre os participantes e educadores às adversidades enfrentadas na vida pessoal, desencadeando reciprocidade solidária entre todos.

Contribui, Brandão (2005), quando afirma:

Não sendo mensurável por meio de indicadores de “quantidade da qualidade”, a *qualidade de vida* não é e nem depende de uma crescente estocagem de bens que se “tem”.

Ao contrário, essa qualidade reside no crescendo das interações [...] partilháveis na experiência crescentemente solidária de uma vida que se “vive” e de uma vida que se “é”.

Consideramos ainda que significativos foram os diálogos para as trocas de experiências e saberes, possibilitando acesso dos participantes e de nós a um conhecimento diferente acerca de vida de qualidade, renovando e transformando no *fazer com*.

Referências

BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: UNIMEP, 1997.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, Luiz (org.). **Interfaces do lazer**: educação, trabalho e urbanização. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008, p. 54-108.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

PRADO, Ernande V. do; SANTOS, Adilson L. dos; CUBAS, Marcia R. **Educação em saúde: utilizando rádio como estratégia**. Curitiba: CRV, 2009.

VALLA, Victor V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, 21(2), 1996, p.177-190.

ATIVIDADES DE LAZER COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO SOCIAL: uma experiência com as crianças da comunidade Jardim Gonzaga

Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus – UFSCAR
Edmacy Quirina de Souza – UFSCAR

Eixo temático: Ludomotricidade

RESUMO

O estudo aborda uma inserção de campo na estação comunitária do Bairro Jardim Gonzaga em São Carlos, onde acontece o projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana – UFSCAR. Por meio da observação participante, objetivamos conhecer processos educativos presentes nas práticas sociais vivenciadas pelas crianças durante a participação destas nas atividades de lazer realizadas naquele espaço. Com essa investigação identificamos processos educativos gerados pelas práticas sociais vivenciadas pelas crianças, dentre elas: o cuidar, o afeto, o aprender brincando, a construção da autonomia, o exercício da democracia e o poder de decisão, o trabalho coletivo, a solidariedade e respeito pelo outro e pelo meio onde vivem.

Palavras-chave: Práticas sociais; processos educativos; atividades de lazer

INTRODUÇÃO

*Nesta vida pode-se aprender três coisas de uma criança:
estar sempre alegre,
nunca ficar inativo
e chorar com força por tudo que se quer*
Paulo Laminski

Podemos transformar o mundo? Podemos nos transformar? Começo minha reflexão com questionamentos, pois como nos alerta Freire,

Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade, a qual se constitui, cresce e se aperfeiçoa no próprio exercício. [...] só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade (2001, p. 19).

O sentido de transformar a que me refiro e com o qual quero me inquietar vem da etimologia da palavra *transformare* – do latim – verbo transitivo direto que significa: fazer que uma pessoa ou coisa mude de forma; mudar a forma de; dar nova forma a, tornar diferente do que era; alterar; metamorfosear; transfigurar (Micaelis, 2011).

A palavra traz em si a ideia da ação que faz com que as coisas e pessoas mudem, tomem novas formas, novas configurações. Para que essa ação aconteça, antes dela vem o desejo, a vontade, a necessidade, a não satisfação com o que existe ou com a forma como estão postas. Então, para responder aos questionamentos anteriores, outras perguntas precisam ser formuladas. É necessário mudarmos a nós e ao mundo? Por que desejo transformar? Que tipo de transformação, o que não me agrada, não me satisfaz? Na tentativa de elucidar tais inquietações, começo por refletir sobre o mundo como espaço de construção humana, portanto, um espaço marcado pelas intervenções do homem e da mulher no meio ambiente e nas formas de se constituir a vida. O mundo nessa perspectiva, deixa de ser apenas um suporte onde o ser humano se adapta, mas um espaço onde se intervém e se constrói a vida humana.

O suporte trona-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mentes e mãos; à proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdos (FREIRE, 2001, p. 20).

O mundo como espaço de existência humana, implica a convivência, o estar com o outro e o conscientizar-se do eu com o outro no mundo, em um processo contínuo de construção, portanto, de mudança, de transformação. O mundo e as pessoas não são inexoráveis, estamos todos nos tornando continuamente. “El hombre es por esencia um ser que va siendo y que nunca es del todo, ni siquiera cuando muere, porque cuando muere simplemente deja de ser, na habiendo sido completamente” (DUSSEL, 1995, p. 104).

A transformação faz parte da natureza humana. Então é preciso pensarmos sobre que mudanças estão acontecendo no mundo e nas pessoas e se tais transformações estão a favor da preservação da vida e da promoção de uma vida de qualidade na Terra, e assim, nos posicionarmos sobre quais as mudanças que queremos, a favor de quem, contra quem e contra que.

Isso requer um posicionamento político e ético relativo ao mundo e as pessoas. Quando me inquieto sobre que tipo de transformação desejo, isto me impele a pensar sobre o que não me agrada. Não me agrada a desumanização exercida por uma minoria que tem imposto a uma grande parcela da humanidade sobreviver em condições precárias e impô-las a um fatalismo pragmático que foge a ontologia do ser humano, que é de ser livre, ser feliz.

A busca de uma outra lógica, que rompa com o capitalismo selvagem instaurado nos últimos tempos, baseada na liberdade e na possibilidade humana de uma vida mais solidária em que o “ser” seja mais importante que o “ter” e onde a vida tenha valor em si mesma independente de qualquer circunstância, torna-se o grande desafio para aqueles que lutam por maior equidade social e pela escrita de uma outra história.

Freire alerta que a transformação do mundo e da relação oprimido/opressor só é possível por meio do desvelamento da realidade e do engajamento na luta:

[...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão (FREIRE, 2000, p. 32)

Na intervenção no mundo e conseqüentemente na história, é preciso compreendê-lo, desvelá-lo, e essa compreensão deve partir do lugar que ocupamos, da nossa experiência existencial, das nossas raízes e da valorização da cultura produzida nesses espaços, rompendo, dessa forma, com uma hegemonia cultural eurocêntrica que impõe um único olhar sobre as pessoas e a sociedade. Nesse sentido, Dussel (2001) propõe a superação da concepção eurocêntrica da modernidade, sugerindo que a outra-face, negada pela mesma, descubra-se como vítima da violência e sacrifícios impostos. Como proposição, o autor defende uma Trans-modernidade “como projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera” (DUSSEL, 2001, p.61), onde a inclusão da modernidade/alteridade mundial se efetive.

Os processos educativos, presentes nas práticas sociais populares criadas e recriadas por homens e mulheres no convívio cotidiano, tem papel fundamental na implementação desse projeto. Compreendemos práticas sociais como aquelas que,

[...] 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 (OLIVEIRA, SILVA, JÚNIOR, MONTRONE, JOLY, 2009, p. 04).

As práticas sociais geram processos educativos que promovem a formação humana e a construção de saberes que dão sentido a vida, uma vez que,

[...] a educação é, pois, processo histórico no qual o homem se reproduz, produzindo seu mundo. Todos que colaboram na produção deste, deveriam reencontrar-se no processo, como sujeitos de sua própria destinação histórica, autores de sua existência (FIORI, 1986, p.10).

Diante desse contexto vale destacar que o processo de construção de conhecimento pode ser um elemento promotor da transformação e libertação humana, o que exige do pesquisador comprometido com as camadas populares, um olhar atento sobre as práticas que circundam o cotidiano, possível por meio de uma inserção que valorize os dizeres e saberes da população, o que implica no reconhecimento do outro como sujeito capaz de aprender a conduzir a própria vida (SILVA, 2003).

Esta é a missão da luta libertadora do povo oprimido; devolver-lhe a situação de sujeito de seu próprio processo histórico-cultural (...). a conscientização não é exigência prévia para a luta de libertação, é a própria luta. O retomar da consciência se identifica com a reconquista do mundo: em práxis libertadora (FIORI, 1986, p. 10).

É essencialmente pela prática da inserção que o conviver com o outro possibilita redirecionar o olhar do pesquisador para uma compreensão mais próxima da realidade, em uma relação horizontal onde todos os envolvidos são ao mesmo tempo educadores e aprendizes.

É a convivência, com olhar e escuta atentos, que nos leva a compreender a diversidade. Nem a academia, nem os movimentos sociais, as ONGs ou as favelas e, muito menos, as pessoas que atuam nesses espaços têm configuração social homogênea. Na convivência, somos incitados e incitadas a procurar e respeitar as diversas manifestações espirituais, materiais e culturais. No encontro com as classes populares tem-se a fala da população, que é quem sabe da vida que vive, e a fala do técnico, que é um saber também de vida, mas recortado pela técnica, pela ciência, pela escolaridade. [...] Reconhecer que somos diferentes não deveria redundar em posturas inferiorizadoras por parte de quaisquer grupos ou pessoas (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

A transformação do mundo e de nós mesmos, não só é possível como faz parte da nossa condição humana. Como sujeitos não conclusos, estamos todos em processo de formação. Sublinho, portanto, a favor de quem luto, por que mudanças: minha ação é a favor dos oprimidos, dos grupos marginalizados, daqueles esquecidos, muitas vezes invisibilizados pelos opressores, numa relação que desumaniza. Minha mudança é para que o mundo pertença a todos, homens, mulheres, crianças e que na convivência

solidária as diferenças sejam respeitadas tornando este, um lugar mais harmonioso e feliz.

A partir desses apontamentos, apresentamos a seguir, como se deu nossa experiência de inserção no Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer – VADL, onde buscamos investigar as práticas sociais vivenciadas pelas crianças que participam do referido projeto.

O PROCESSO DE INSERÇÃO NO PROJETO VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER: objetivos e metodologia

A minha trajetória de inserção no campo da pesquisa, começou a partir de uma proposta de atividade da disciplina Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, onde os alunos deveriam investigar uma prática social com o objetivo de apontar os processos educativos presentes na convivência das pessoas de um determinado grupo.

Para compreensão das práticas a serem investigadas buscamos inicialmente, por meio do estudo e discussão coletiva, o aprofundamento teórico e conceitual das abordagens que fundamentariam a pesquisa, para, a partir daí, iniciarmos a inserção em campo com o referencial que embasaria a nossa prática.

Os encontros e discussões realizados nos apontaram para a importância da formação do pesquisador e do seu compromisso social, pois,

[...] formar-se enquanto pesquisador(a) é um desafio constante que, partindo da experiência própria de vida, de saberes, concepções peculiares, conhecimentos científicos exige disponibilidade, respeito e aceitação para compreender os de outros que os tenham distintos, embora com eles não compartilhemos. [...] a formação é, pois, um processo em que os sujeitos se apropriam do mundo de que fazem parte, significando-o e significando-se. desta forma se desenvolvem enquanto pessoas (SILVA; ARAÚJO- OLIVEIRA, 2004, p. 1).

A opção metodológica adotada para realização dessa investigação foi mediada pelo diálogo, numa relação de intersubjetividade onde os sujeitos envolvidos se (re)constróem no convívio com o outro e na construção coletiva do conhecimento. A prática dialógica, portanto, tem papel fundamental nesse processo de inserção, pois, segundo Freire (2000, p. 28) “o falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao ‘saber de experiência feito’ de que falo, somente a partir do qual é possível superá-lo”.

Acreditamos que, por meio do diálogo, é possível o desvelamento da realidade e a sua transformação, “no diálogo entre as visões de mundo – um processo, portanto, conjunto – há a construção da consciência crítica. Consciência de que existir humanamente é pronunciar o mundo e modificá-lo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1). O princípio de uma prática científica dialógica se constitui, nessa concepção, como prática transformadora. A prática dialógica possibilita e é aprofundada por meio da convivência que “significa uma vivência próxima, afetiva e comprometida” (OLIVEIRA, 2009, p. 3-4), onde os laços de confiança sejam estabelecidos, numa relação de comunhão em que o respeito aos saberes e modos de vida dos envolvidos na pesquisa seja experienciado. Para a construção dos dados da pesquisa utilizamos como estratégia metodológica a observação participante que,

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados (CRUZ NETO, 2001, p.59).

Por meio da observação participante foi possível uma aproximação com as crianças do projeto e suas singularidades, bem como a variedade de situações e eventos que se realizaram durante a participação destas nas práticas sociais que foram investigadas.

Para o registro da realidade observada, utilizamos o diário de campo que se constitui como “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (BOGDAN e BLIKEN, 1994, p. 150)”. Buscamos assim, por meio das notas de campo, registrar de forma minuciosa os objetos, os acontecimentos, as ideias, e as reflexões acerca da realidade pesquisada, possível por meio do uso sistemático desse instrumento.

A partir desses referenciais, o primeiro contato com o projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer – VADL aconteceu quando necessitei escolher um espaço para realizar a inserção e, em diálogos nas aulas, fui informada da existência do referido projeto, pelo colega, Maurício Belmonte, que me sugeriu procurar o coordenador o Prof. Luiz Gonçalves Júnior.

No primeiro contato falei sobre o meu desejo de conhecer o projeto e o que eu pretendia investigar. O prof. Luiz mostrou-se bastante receptivo e disposto a me ajudar. Me informou sobre a realização das atividades que aconteciam nas quintas-feiras nos três turnos – manhã, tarde e noite – e dos encontros de planejamento: toda segunda-feira às

16:30h. me deixando à vontade para participar, optei por realizar a inserção no turno matutino.

Vivências em atividades diversificadas de lazer é um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana – DEFMH da Universidade Federal de São Carlos, que atende cerca de 20 crianças por turno, com idade entre 03 a 17 anos e trabalha com práticas sociais de lazer na comunidade do Jardim Gonzaga, bairro periférico da cidade de São Carlos.

O VADL funciona desde o ano de 2002, inicialmente as ações eram realizadas em um espaço denominado Campinho, onde foi construído e inaugurado no ano de 2005 a Estação comunitária – ECO do Bairro Jardim Gonzaga, onde hoje funciona o projeto (GONÇALVES JÚNIOR, et al, 2005).

Participam do Projeto professores e funcionários da Prefeitura Municipal de São Carlos, professor do DEFMH, estagiários e bolsistas do curso de Educação Física, de Música e de Biblioteconomia, e mestrandos voluntários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

O VADL tem como principais objetivos:

[...] realizar atividades diversificadas de lazer, a partir da construção coletiva e dialógica (jogos, organização/representação de peças teatrais, debate de filmes, confecção de “jornalinhos”, leituras de livros e gibis, passeios em trilhas e em pontos culturais diversos dos bairros em que se realiza o projeto e da cidade); discutir as transformações dos espaços públicos da cidade de São Carlos; e promover cidadania, principalmente às comunidades carentes do ponto de vista econômico ou com insuficiente apoio governamental, tendo como eixo comum a prática social do lazer e os processos educativos envolvidos (SANTOS, 2008, p. 16).

Além destes, por meio da realização das atividades, busca-se recuperar “a cultura popular infantil através de brincadeiras e jogos que foram sendo esquecidos pela televisão e pelos brinquedos industrializados e, mais recentemente, pelos jogos eletrônicos” (SANTOS, 2008, p. 48).

A primeira aproximação com o espaço e os participantes do VADL, aconteceu por intermédio do Prof. Luiz e de Maurício, que, por causa de um convívio cotidiano, possuem um vínculo de confiança significativo com aquela comunidade.

A EXPERIÊNCIA: o com-viver com as crianças do projeto

Numa manhã fria do dia dez de maio do ano de 2012, às 8:00h, conforme combinado no dia anterior, peguei carona com o Prof. Luiz para irmos juntos a Estação Comunitária do Jardim Gonzaga, onde é desenvolvido o Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer. Durante o trajeto conversamos sobre as vias de acesso aquele espaço, num esforço do professor em me situar na cidade, visto estar morando em São Carlos há apenas dois meses. Enquanto ele falava sobre o caminho mais fácil para se chegar ao nosso destino, muita curiosidade, inquietações, dúvidas, questionamentos sobre o projeto invadiam meus pensamentos: Quem são as crianças e por que participam do projeto? Qual a prática que vou investigar e quais os processos educativos gerados por tais práticas?

O desconhecido gera dúvidas, inseguranças, apreensões, mas possibilita aproximações, encontros ainda não impregnados por conceitos prévios, ou, preconceitos. Naquele momento, me encontrava aberta ao desconhecido, sedosa por conhecer, experienciar. Chegamos às 8:20h na ECO e eis minha primeira surpresa: um espaço amplo, arejado, limpo, com uma quadra poliesportiva coberta, um campo de futebol, uma cozinha, uma sala multiuso, uma sala administrativa, além de uma área livre e de circulação; do lado funciona um Posto de Saúde. Fui apresentada aos funcionários: Odair Jose – controlador de acesso; Lina – responsável pelo preparo dos alimentos; Joana – professora (funcionária da prefeitura); Max – bolsista DEFMH; Vinícius – bolsista DEFMH. Após as apresentações, fui encaminhada para a sala multiuso, onde as crianças estavam tomando café (naquele dia foi servido pão com manteiga e leite com achocolatado), lá fui apresentada como aluna da UFScar e justificada a razão da minha presença entre eles, todos estranharam o meu nome, considerando de difícil pronuncia, mas mostraram-se bastante confortáveis com a minha presença.

Enquanto comiam, Maurício aproveitou para dizer de onde eu vim (Bahia) e perguntou se eles conheciam mais alguém que viesse daquela localidade, a grande maioria ergueu as mãos, revelando que uma grande parcela deles tem familiares ou conhecidos oriundos daquele estado. Depois do café as crianças foram lavar as mãos e escovar os dentes, acompanhadas pelos educadores (Max, Joana, Maurício, Vinícius) e em seguida voltaram para a sala para desenvolverem as atividades planejadas para aquele dia. A primeira atividade foi a leitura coletiva do jornal bimestral “Esporte para a cidadania” confeccionado pelos participantes do projeto, que tinha como destaque a comemoração do dia do índio e do trabalho. As crianças sentadas em grupos liam e, com a ajuda dos educadores, discutiam sobre os assuntos abordados no jornal.

Sentei com um grupo de crianças e um deles me abordou dizendo: “Eu sei como fala a língua na Bahia” e eu: “Como se fala na Bahia?” ele respondeu: “Oxente bichinho!”, eu questionei: “E qual a língua que se fala em São Carlos?” Ele, com olhar pensativo, parou, ponderou e respondeu: “Aqui se fala normal”. A partir dessa colocação, pude perceber que desde muito cedo categorizamos o outro como “o diferente”, que nos causa estranhamento, visto que o que experienciamos no nosso cotidiano, passa a ser o “normal” o “natural”, isso me levou a refletir sobre as formas de subordinação, e como os processos de exclusão vão sendo “naturalizados”, e dados como destino fatalista, materializado no discurso de que as coisas são assim porque “devem ser” e tal processo de naturalização já vem sendo introjectado nas nossas relações com o outro e com o mundo, desde a infância.

Após a leitura do jornal, as crianças coloriram os seus desenhos e juntos com os educadores discutiram sobre as atividades que foram escolhidas para serem desenvolvidas naquele dia e quais deveriam ser organizadas para a semana seguinte. Depois de decidirem em conjunto, todas se posicionando e preponderando o desejo da maioria, ficou resolvido que na semana seguinte trabalhariam com música de origem indígena e que naquele dia aprenderiam a fazer acrobacias.

Percebe-se nessa ação a estruturação de um planejamento dialogado entre crianças e educadores o que marca a intencionalidade do processo educativo.

Planejar para educação de crianças é repensar o processo pedagógico articulando atividades e situações desafiadoras, que possibilitem novas descobertas e novas experiências que geram processos educativos entre ambos, como defende Ostetto (2000): “no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças [...]. o ato de planejar pressupõe o olhar atento a realidade (p. 178)”.

Todos se dirigiram para a quadra e, divididos em dois grupos, foram orientados para realizarem os movimentos acrobáticos.

Enquanto esperavam a sua vez de realizarem a atividade, aproveitei para conversar com algumas crianças e questioná-las sobre o porquê de participarem do projeto ao que todos me responderam: “porque eu gosto”, ou, “porque eu quero”. Essas respostas indicavam o prazer que as crianças tinham em conviver naquele espaço, o desejo de estarem ali, uns com os outros. O querer daqueles meninos e meninas demonstrava o quanto o projeto é significativo para elas, inclusive nas relações que estabelecem entre si, uns orientando os outros, falando o que podem-devem fazer, reclamando, chamando a

atenção para as regras e normas de convivência, durante a realização de todas as atividades. Um aprendizado somente possível por meio de uma prática social e que serve para toda a vida.

Depois das acrobacias, as crianças, em fila, lavaram as mãos e foram para a sala multiuso, onde lancharam e se prepararam para retornarem às suas casas, no horário de 11:00h. Me despedi e confirmei minha presença na quinta-feira seguinte.

Depois desse dia, realizei mais três inserções naquele espaço que aconteceram nos dias 17, 24 e 31 do mês de maio. Nos encontros seguintes, já tinha definido qual a prática social e os processos educativos por ela gerada, que seria investigada. Optei, dentre as muitas práticas sociais presentes naquele Projeto, compreender como as crianças, por meio do estar com o outro, se organizam, aprendem normas de convivência, exercitam o cuidar, as relações afetivas, perpetuam tradições culturais daquele grupo. Esta se caracteriza uma prática social, pois configuram-se como,

[...] *práxis* humana que se dá no contexto do mundo por meio das relações entre pessoas, grupos, [...] comunidades, sociedades e nações, desenvolvidas com certa finalidade e em certo espaço e tempo; tais pessoas ou comunidades são capazes de repassarem conhecimentos e tradições, suprirem necessidades de sobrevivência material e não-material, pensarem e refletirem sobre a sua situação de vida, inclusive propondo e realizando transformações de forma a garantir seus direitos ou dirimir distorções (GONÇALVES JUNIOR; et al. p. 04).

Nos encontros que se seguiram, foi possível identificar uma rotina das atividades que se realizavam diariamente naquele espaço e que seguiam a seguinte ordem:

Às 8:00h. as crianças e educadores chegavam a ECO, se cumprimentavam, juntos lavavam as mãos e iam para sala multiuso onde, depois do café, confirmavam ou não as atividades do dia, planejadas na semana anterior, e decidiam sobre as que realizariam na semana seguinte. Após as decisões, sempre tomadas em conjunto, respeitadas as falas dos participantes, realizavam atividades dentro da sala e em seguida, todos se dirigiam para quadra ou campo (área externa) onde outras atividades de lazer geralmente eram realizadas. Em seguida, enfileirados, lavavam as mãos e dirigiam-se para sala multiuso, onde lanchavam, retornavam para o lavatório, para escovarem os dentes e voltarem, às 11:00h, para suas casas.

Destaco, dentre as ricas atividades desenvolvidas no projeto e presenciadas por mim durante a inserção, o passeio que foi realizado ao museu da TAM, situado nos arredores da cidade de São Carlos, que aconteceu no dia 24 de maio. Naquele dia as crianças

estavam eufóricas com a possibilidade de conhecer de perto um avião, algumas mostravam-se apreensivas imaginando a possibilidade de serem levadas para outra cidade e perder o contato com suas raízes, seu contexto social, sua família. Depois de muitas explicações e chegando ao local da visita, as apreensões se dissiparam e os olhos encantados brilhavam com a realização do sonho de entrar em uma aeronave.

O passeio durou toda a manhã e as crianças, no retorno, foram direto para suas casas, pois deveriam, no turno vespertino, frequentar a escola. Essa experiência aponta para realidades sociais bastante distintas, para alguns, estar perto, fazer uso de viagens aéreas é corriqueiro, mas, para as crianças do Jardim Gonzaga é um sonho distante, suas condições materiais não permitem usufruir das benesses dessa e de tantas outras tecnologias produzidas pelos seres humanos.

A partir dessa imersão nesse contexto social, mediada pelo diálogo e convívio com as crianças, funcionários e educadores que atuam no Projeto, trouxe para minha vida um pouco de cada um, num devir intermitente de avanços, recuos, escutas, falas, conhecimentos, intervalos, continuidades. Só por meio das práticas sociais, no estar com o outro – semelhante e diferente – é possível fundar novas experiências e nos tornarmos outros a partir delas, pois,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na vivência com as crianças e suas brincadeiras, pude perceber que os saberes emergem na relação que estabelecem entre si e com outro, na convivência em diversos espaços, o que reflete que as práticas sociais geram processos educativos significativos para a vida cotidiana daquelas pessoas.

O processo de aproximação e inserção no grupo e a identificação das práticas sociais, possibilitou um repensar o ato de pesquisar, bem como a superação da concepção de que o distanciamento do pesquisador do contexto em que se realiza a investigação é

elemento que valida a neutralidade e credencia a produção científica, visto que pode constatar que não existe neutralidade nas relações humanas, dotadas de significados particulares vinculados às histórias pessoais e coletivas dos envolvidos. Pesquisar também é com-viver com o outro, numa relação intersubjetiva de construção de conhecimentos.

Dentre os processos educativos gerados pela vivência nas práticas sociais, e observados por mim, destaco: o cuidar, o afeto, o aprender brincando, a construção da autonomia e da participação, o exercício da democracia e o poder de decisão, o trabalho coletivo, a solidariedade e respeito pelo outro e pelo meio onde vivem, o experienciar o respeito e valorização da diversidade.

Essa experiência me possibilitou, estabelecer uma relação entre os meus saberes enquanto pesquisadora, com os saberes dos outros participantes dessa investigação, confirmando a importância de não se estabelecer uma hierarquização de conhecimentos, pois no estar com o outro, por meio das práticas sociais, aprendo e ensino em uma relação dialética e dialógica de mediação e transformação do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

CRUZ NETO, Octávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: _____. Hacia una filosofía política crítica, 2001, p. 345-358. (disponível em: <HTTP://www.enriquedussel.com/txt/1993-236a.pdf>)

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7ª. ed. Petrópolis RJ: Paz e Terra, 2000.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; LIMA, Mônica dos Santos; SANTOS, Matheus Oliveira; MAIA, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, José Adônis da. 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.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. **Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico**. Anais da 27ª reunião da ANPED, 2004.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Caderno CEDES** (impresso) v. 29, n. 79. P. 309-321, 2009.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. Anais da 32ª Reunião da ANPED, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: _____. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 2000.

SANTOS, Matheus Oliveira. **Ludicidade, animação cultural e educação: um olhar para o projeto vivências em atividades diversificadas de lazer**. Dissertação de Mestrado. UFScar: São Carlos, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, P. G. e S.; SILVÉRIO, V. R. **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFCar, 2003, p. 181-197.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella (2004). **Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa**. VI Encuentro – Corredor de lãs ideas del Cono sur “Sociedad civil, democracia e integración”, Montevideo, 12 de marzo. Cópia.

ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES NO INTERVALO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

André Luiz Cietto PROENÇA – CEF/PIBID/UFSCar

Caroline Dias de ARRUDA – CEF/PIBID/UFSCar

Marina Arriaga PERASSOLLI – CEF/PIBID/UFSCar

Pedro Henrique Carbone VIDOTTI – CEF/PIBID/UFSCar

Raquel Fantinelli MUNHOZ – CEF/PIBID/UFSCar

Glauco Nunes Souto RAMOS – DEFMH/PIBID/UFSCar

Eixo temático: Motricidade Escolar

Agência Financiadora: CAPES

RESUMO

O presente estudo, de cunho qualitativo, tem como objetivo analisar as atividades de intervenção interdisciplinares, que envolvem a área de Educação Física, realizadas durante o intervalo de aulas dos alunos dos ensinos fundamental e médio de uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de São Carlos/SP. Tais atividades são ministradas por licenciandos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de diversas áreas do conhecimento e são consideradas de grande importância para os alunos da escola e para o processo de formação dos bolsistas, já que proporcionam experiências didático-pedagógicas diferentes das aplicadas em sala de aula. A análise dos dados coletados indica que tais atividades influenciam positivamente na formação dos alunos bem como do futuro professor.

Palavras-chave: Educação física escolar; intervalo; interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação (MEC), gerenciado pela Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como objetivo inserir graduandos em licenciaturas na realidade educacional das escolas, a fim de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior, as escolas e os sistemas estaduais e municipais.

O PIBID/UFSCar intitulado “Espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos”, teve início em 2009 abrangendo algumas das licenciaturas presentes na instituição: Biologia, Física, Matemática e Química. Ao longo do tempo o programa passou a abranger mais licenciaturas como: Educação Especial, Letras, Filosofia, Pedagogia, Educação Musical e Educação Física. Além dos estudantes das licenciaturas

citadas, o programa envolve professores da universidade (orientadores) e professores das escolas públicas parceiras do projeto (supervisores).

Como apresentado anteriormente, o objetivo principal do programa é articular e coordenar atividades de prática de ensino, estágio, conteúdos curriculares e extracurriculares, com ações colaborativas junto aos professores de escolas públicas estaduais de São Carlos e Sorocaba e seus estudantes, tendo em vista, segundo o Edital nº02/2009: “a iniciação à docência dos licenciandos da UFSCar; a formação continuada dos professores em serviço na Escola Pública; a promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica” (UNIVERSIDADE, 2009a, p. 2).

A partir de 2010 o curso de licenciatura em Educação Física passou a fazer parte do PIBID/UFSCar contando com quatorze bolsistas, divididos em duas escolas da rede pública da cidade de São Carlos e orientados por um docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da UFSCar. Atualmente, o programa conta com quinze bolsistas agora divididos em três escolas e orientados por três docentes do DEFMH/UFSCar.

Este trabalho, especificamente, traz experiências vivenciadas por alunos bolsistas do curso de Licenciatura em Educação Física (CEF) da UFSCar de uma destas três escolas envolvidas com a área. Esta escola faz parte da rede estadual de ensino da cidade de São Carlos e atende alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio, sendo que estes alunos são, na maioria, de famílias de classe média.

As ações dos graduandos bolsistas no PIBID acontecem em parcerias com os professores da escola, acompanhando-os e auxiliando-os em suas demandas didático-pedagógicas e propondo atividades para realizar junto com os mesmos, e em intervenções interdisciplinares com graduandos de outras áreas de conhecimento, propondo atividades que acontecem durante os intervalos das aulas. Além de tais ações, os alunos bolsistas participam de reuniões, horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), entre outras situações em ambiente escolar e em reuniões de orientação com os docentes universitários.

Neste estudo destacamos as atividades interdisciplinares elaboradas pelos bolsistas do PIBID ocorridas nos intervalos de aula com alunos dos ensinos fundamental e médio que serão apresentadas a seguir.

ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES NO INTERVALO: A PROPOSTA

Cabe nesse momento a apresentação da dinâmica de desenvolvimento das atividades interdisciplinares que os alunos bolsistas de Educação Física realizam no intervalo com alunos bolsistas de outras áreas, bem como sua essência histórica.

Estruturalmente as “Atividades Interdisciplinares no Intervalo” são criadas e desenvolvidas nos encontros dos estudantes-bolsistas por meio de uma proposta temática apresentada por um pibidiano ou área e, em sequência, são definidos grupos de estudantes de diferentes formações acadêmicas, que produzirão a intervenção, estabelecendo um foco de sua área de atuação para o tema. Também é possível que os grupos se formem anteriormente à adoção de um tema e, então, o grupo define um tema a ser discutido.

As atividades interdisciplinares no intervalo caracterizam-se como principal proposta pedagógica discutida pelos bolsistas do PIBID, durante as reuniões do grupo. Nesse sentido, é preciso entender que os encontros dos estudantes-bolsistas ocorrem para dialogar sobre as atividades desenvolvidas em conjunto, como a visita dos alunos à “Universidade Aberta”, a produção do “Jornal da Escola” e a organização da “Festa Junina”, realizadas durante o primeiro semestre de 2012. As intervenções no intervalo, por sua vez, são desenvolvidas durante todo o ano, com frequência esporádica e ininterrupta. As discussões sobre dinâmicas realizadas exclusivamente por cada área são direcionadas ao grupo de bolsistas juntamente com o professor da escola e/ou aos encontros de área, realizados na universidade com os demais estudantes e orientadores.

Tais intervenções ganham importância quando se entende que essas atividades são discutidas entre as diferentes áreas, participantes ou não da intervenção, resultando em um processo de diálogo que transmite intencionalidade, pois existe um direcionamento do que se espera que o aluno já conheça, para aquilo que ele deva conhecer depois da atividade, e transmite riqueza didática e de conteúdo à intervenção.

O “Relatório de Atividades da Escola 2012” caracteriza e define a relevância do projeto no processo de formação do estudante:

As atividades disciplinares, desenvolvidas segundo os planejamentos das áreas e constantes do Plano de Trabalho do PIBID UFSCar, têm possibilitado que os licenciandos elaborem, implementem e avaliem situações didáticas dentro e fora das salas de aula, favorecendo processos formativos de forma colaborativa com professores da escola e da universidade. A partir das vivências, têm sido levantados os seguintes questionamentos: a) com relação aos materiais e estratégias metodológicas empregadas; b) com relação às teorias sobre ensino-aprendizagem que sustentam as práticas; c) com relação aos papéis de professor e alunos (p. 12-13).

O relatório menciona que o processo de planejamento e implementação das atividades interdisciplinares contribui para a formação do estudante-bolsista no que tange à “experimentação de possibilidades didático-pedagógicas distintas daquelas empregadas tradicionalmente em sala de aula” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA ESCOLA, 2012, p. 11).

Sobre isso, duas observações podem ser feitas: as “possibilidades didático-pedagógicas”, relacionadas com o processo de interdisciplinaridade, e as possibilidades “didático-pedagógicas distintas daquelas empregadas tradicionalmente em sala de aula”, fazendo alusão ao intervalo como espaço pedagógico e de intervenção.

O conceito de interdisciplinaridade nasceu na França e na Itália, no fim da década de 1960, época em que os “universitários lutavam contra a fragmentação das áreas e sua especialização, buscando aproximação do currículo aos temas políticos e sociais” (MOÇO; SANTOMAURO; VICHESSI, 2008). No Brasil, o conceito foi apresentado por Paulo Freire, com o objetivo de propiciar aos indivíduos as dimensões de sua realidade, reconhecendo o significado e interação entre as partes do conhecimento (MOÇO; SANTOMAURO; VICHESSI, 2008).

Em consonância com as teorias que conceituam a interdisciplinaridade, o projeto nasceu com o intuito de que as áreas se estabelecessem em uma estrutura conjunta, em relação ao conhecimento, propiciando um processo de ensino e de aprendizagem que valorize o diálogo entre a realidade do sujeito e o conteúdo a ser construído com os alunos, já que tais fenômenos não possuem características exclusivas de alguma área e, portanto, quando ampliados, em sua apresentação, adquirem maior relevância e significado.

Fazenda (2002, p.31) completa que “a interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano”.

O intervalo ou recreio, no projeto “Atividades Interdisciplinares no Intervalo”, se apresenta como um espaço pedagógico, mas nem sempre faz parte de uma concepção que valoriza tal espaço como momento de aprendizagem. As escolas entendem o recreio, como um intervalo das obrigações escolares e, conseqüentemente, um espaço no qual não se produz conhecimento. Carmo (2009, p.25) entende que “como tempo institucionalizado, o recreio escolar é pensado como uma forma dos sujeitos escolares descansarem, ‘recarregar suas baterias’ e se alimentarem o que irá garantir um melhor aproveitamento em relação aos estudos no decorrer do cotidiano escolar”.

Nesse sentido, o intervalo é entendido como um tempo desprovido de desenvolvimento para o aluno; é, na verdade, um espaço no qual o sujeito vai se recuperar para a próxima jornada de estudos. Esquecem-se as relações que são contempladas durante o recreio, as trocas de experiências, brincadeiras, diálogos, e a riqueza que possuem as interações sociais, que produzem conflitos e necessitam, portanto, serem superados pelos alunos (CARMO, 2009).

A mesma autora ressignifica o recreio entendendo que devemos resgatar a importância do “papel dos sujeitos que agem no cotidiano da escola e reconhecer seus valores, as suas culturas e suas representações a partir do diálogo que estabelecem com a cultura escolar” (p.30). Para ela, as crianças são os protagonistas, e se apropriam desse tempo/espaço de diferentes formas.

Entendemos que, enquanto futuros professores, também somos atuantes desse processo, e podemos promover intervenções no sentido de enriquecer esse momento, propiciando um diálogo diferenciado e mais aprofundado teoricamente do que aquele que o aluno vivencia cotidianamente. Respeitando o direito de escolha do aluno institucionalizado historicamente, ou seja, sendo a facultativa a sua participação nas atividades.

Assim, como Carmo (2009, p.32), acreditamos que “pensar o recreio como tempo/espaço em que se privilegia as vivências e as experiências de socialização, é buscar compreendê-lo como possibilidade de contribuição para a formação humana de seus sujeitos”.

OBJETIVO

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar as atividades interdisciplinares realizadas pelos bolsistas do PIBID de Educação Física durante os intervalos das aulas dos alunos dos ensinos fundamental e médio de uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de São Carlos/SP.

PROCESSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos escolhidos para este estudo estão diretamente ligados a uma análise qualitativa. Segundo Garnica (1997) este tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo é muito maior do que o produto. Além de qualitativa esta pesquisa é participante e

caracterizada por uma combinação entre a pesquisa documental e bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 1990).

Uma das etapas deste estudo foi a pesquisa documental que consiste na análise de documentos primários, escritos ou não, que podem ser arquivos públicos, particulares, dentre eles censos, editoriais, anuários, panfletos, registros gerais entre outros (LAKATOS; MARCONI, 1990). Foram analisados os documentos do projeto PIBID de fontes primárias referentes ao projeto como: detalhamento do programa (UNIVERSIDADE, 2009a), detalhamento de subprojeto (UNIVERSIDADE, 2009b), sendo que estes documentos são referentes aos anos de 2010, 2011 e 2012.

Além disso, foram analisadas produções feitas pelos graduandos bolsistas como portfólios (SHORES; GRACE, 2001) semestrais e diários de aula que, segundo Zabalza (2004), são os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em sua aula.

Para a elaboração das atividades interdisciplinares no intervalo utilizamos um horário durante as reuniões semanais ocorridas na escola com todos os alunos bolsistas atuantes na mesma, assim como os professores efetivos da escola que são supervisores do PIBID. Desta forma nos organizamos em grupos de diversas áreas e elencamos alguns temas para serem abordados no intervalo e que serão apresentados, analisados e discutidos a seguir.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os alunos bolsistas da área de Educação Física participaram de quatro das variadas intervenções no intervalo ocorridas na escola, que têm duração de 20 minutos e que são ministradas no período matutino, a saber:

“Alimentação, pirâmide alimentar e pratos típicos”

A primeira delas foi realizada com os alunos bolsistas da área de Letras, a qual se divide em dois segmentos: Letras – inglês e Letras – espanhol, sendo que ambos os segmentos fizeram parte desta intervenção. Nomeada de “Alimentação, pirâmide alimentar e pratos típicos” a atividade teve como objetivo conscientizar os alunos sobre a boa alimentação e concomitantemente apresentar a diversidade de pratos em diferentes localidades, utilizando as áreas envolvidas.

Nesse sentido devemos ter clareza de que não há uma alimentação tida como “receita”, ou seja, genérica a todo e qualquer indivíduo, pois dessa forma desconsidera as

individualidades de cada ser humano. Entretanto há recomendações que conduzam a relação de prática alimentar aliada com a saúde (GOMES et.al., 2008).

Para um melhor desenvolvimento da intervenção realizamos 4 estações onde, na primeira, os alunos comiam alimentos de origem latino-americana, vendidos e tinham que relacionar o alimento ao seu respectivo país, o qual era apresentado em espanhol; na segunda estação, os alunos deveriam preencher um prato inicialmente vazio com alimentos do seu dia-a-dia, além disso havia no verso do prato recomendações para os indivíduos que não realizam práticas esportivas, com quantias de grãos, saladas, proteínas e gorduras especificadas; na terceira etapa, os alunos deveriam se utilizar das imagens dos alimentos usadas na fase anterior para preencher uma pirâmide alimentar, em inglês; na quarta e última estação, os alunos deveriam responder a uma charada em inglês relacionando o alimento disposto ao animal que mais o consome.

Nesta intervenção pudemos verificar que os alunos tiveram facilidade em resolver as situações problemas que enfrentaram, pois conseguiram aplicar os conhecimentos adquiridos em aula em uma atividade fora do contexto da mesma. Segundo portfólio elaborado por um dos bolsistas PIBID da Educação Física, temos que: “Durante tal atividade, houve uma participação em massa dos alunos do ensino fundamental II, porém, os alunos do ensino médio deixaram a desejar, contando com a presença de um pequeno grupo” (PORTFÓLIO 1).

“Tradições Juninas”

Na intervenção do intervalo do mês seguinte nós, bolsistas de Educação Física, nos juntamos novamente à área de Letras – porém, apenas com o segmento de inglês – e trabalhamos o tema Festa Junina, com o objetivo de investigar o conhecimento dos alunos sobre a tradicional festa, qual sua história, suas comidas e músicas típicas, religiosidade e brincadeiras. Sobre Festa Junina, Campos (2007) afirma que:

(...) a partir de meados da década de 1970, as festas juninas começaram a ser introduzidas nas escolas paulistas. Cerca de 10 anos depois eram muito raras as escolas que não promoviam estes festejos. Em face da tendência educacional denominada Currículo como Tecnologia, que ficou mais conhecida como Tecnicismo – e que foi introduzida no Brasil pela Lei n. 5.692/71 –, estas festividades passaram a fazer parte do planejamento da escola e, por consequência, do próprio currículo, aparecendo como atividade prevista no calendário escolar (p. 592).

A atividade foi dividida em duas brincadeiras típicas de Festa Junina: “jogo da argola” e “boca do palhaço”, elaboradas pelos alunos bolsistas de ambas as áreas. No entanto, para

que os alunos tivessem a oportunidade de jogar eles deveriam responder a um *quiz* sobre festa junina. As perguntas eram voltadas a músicas, comidas, santos, origem da tradição dentre outras que se tornaram desafios; quando um aluno conseguisse responder de forma correta ganhava a chance de acertar os alvos em algum dos jogos.

Nós bolsistas de Educação Física percebemos (PORTFÓLIO 5) que a utilização de jogos como meio didático foi mais efetiva que a utilização de montagens, como foi o caso da intervenção anterior (“Alimentação, pirâmide alimentar e pratos típicos”) e que, novamente, o ensino fundamental demonstrou mais interesse. Entretanto, mesmo a participação dos mais novos ter sido maior, os alunos do ensino médio apresentaram mais interesse pela atividade por ter proporcionado um lado lúdico, mas no momento que havia um estímulo maior ao conhecimento, no caso, se preocupar em responder corretamente as questões do quiz, os alunos não demonstraram o mesmo interesse.

“O homem e as máquinas”

Realizamos, conjuntamente com os bolsistas da Filosofia, Matemática e Física, uma intervenção com os alunos intitulada: “O homem e as máquinas”, que tinha como objetivo mostrar tanto o lado positivo quanto o lado negativo da evolução da máquina e sua relação com o homem. Baseamos a intervenção em uma ponderação de Rousseau:

Sendo o corpo o único instrumento que o homem selvagem conhece, é por ele empregado de diversos modos, de que são incapazes, dada a falta de exercício, nossos corpos, e foi nossa indústria que nos privou da força e da agilidade que a necessidade obrigou o selvagem a adquirir. Se tivesse um machado, seu punho romperia galhos tão resistentes? Se tivesse uma funda, lançaria com a mão, com tanto vigor, uma pedra? Se possuísse uma escada, subiria a uma árvore tão ligeiramente? Se tivesse um cavalo, seria tão veloz na corrida? Dai ao homem civilizado o tempo de reunir todas essas máquinas à sua volta; não se poderá duvidar que, com isso, sobrepare, com facilidade, o homem selvagem. Se quiserdes, porém, ver um combate mais desigual ainda, deixai-os nus e desarmados uns defronte aos outros, e logo reconhecereis qual a vantagem de sempre ter todas as forças à sua disposição, de sempre estar pronto para qualquer eventualidade e de transportar-se, por assim dizer, sempre todo inteiro consigo mesmo (ROUSSEAU, 1973, p.245).

Para tal atividade foi elaborado um túnel ao qual chamamos de “túnel do tempo”, onde estavam presentes inúmeras figuras que mostravam a evolução das máquinas. Essas foram divididas em grupos de benefícios, como: transporte, alimentação, comunicação, demarcação do tempo e medicina. Alguns cartazes apresentavam reflexões sobre a vida moderna, recheada do usufruto das máquinas, no que tange à energia, necessária para o funcionamento, e o

antagonismo das máquinas provocando, por um lado, sedentarismo e, por outro, facilitando a prática de exercícios.

Os licenciandos, juntamente com os alunos da escola, percorriam o túnel, explicavam parte a parte os processos ilustrativos e, ao término do túnel, havia um vídeo mostrando o homem primitivo e seu estilo de vida.

A atividade foi bastante procurada pelos alunos do ensino fundamental. Acreditamos que o túnel chamou a atenção das crianças, que buscavam saber o que acontecia dentro daquele “espaço misterioso”. Por outro lado, para esta mesma faixa etária, houve certa decepção quanto ao conteúdo da intervenção, que sentiu falta de materiais diferentes daqueles tradicionalmente utilizados em aula. O portfólio de um dos bolsistas sustenta essa afirmação ao relatar que “uma aluna que percorreu todo o túnel, ao sair comentou com suas amigas que não havia nada além de imagens” (DIÁRIO DE AULA D).

No ensino médio, a procura foi menor pela atividade. Supomos que o túnel para tal faixa etária não causou o mesmo efeito. Para aqueles que entraram, acreditamos que a maioria “aprendeu e pensou a respeito da atividade, a partir do conjunto, imagens, cartazes e perguntas” (PORTFÓLIO 1). Desta forma, entendemos que o conteúdo foi significativo, “pois havia inúmeras coisas do seu dia-a-dia relacionadas ao processo de evolução do homem e da máquina que o mesmo nem fazia ideia” (PORTFÓLIO 1). Para Zabala (1998) a aprendizagem do sujeito se desenvolve a partir da relação e significado que atribui ao conteúdo, e ao longo da vida, suas novas experiências induzem a uma revisão e modificação de tal relação e significado, aprimorando para sua realidade social.

“Capoeira”

A última intervenção no intervalo que participamos foi em conjunto com Letras – inglês e com os alunos bolsistas da Química com a temática capoeira. O objetivo da atividade foi proporcionar, através da vivência e das músicas, um conhecimento sobre a forma de expressão da capoeira, sobre a sua prática, seu contexto histórico e o gasto energético que a atividade promove.

Escolhemos o tema Capoeira como tema de nossa intervenção por ser um conteúdo alcança a pluralidade cultural brasileira, a qual também é destacada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) em dois pontos: primeiro - valorização da diversidade de culturas; segundo – rejeição ao preconceito e discriminação de etnia, gênero, religião. Conforme segue:

(...) valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade nacional. (...) repudiar toda discriminação baseada nas diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais e sócias (BRASIL, 1998, p.143).

Pensando no sentido de trazer algo mais dinâmico às intervenções, visto que essa estratégia é um jeito de nos aproximarmos mais dos alunos, levamos alguns instrumentos característicos da capoeira para que os alunos pudessem manuseá-los. Utilizamos também um rádio para tocar as músicas, as quais tiveram suas letras distribuídas entre os alunos e um cartaz que apresentava o gasto energético da capoeira e a dinâmica fisiológica de formação do suor.

Notamos que no ensino fundamental os alunos se aproximaram logo no início do intervalo: alguns apenas curiosos... outros com um pouco de vergonha... mas aos poucos foram chegando e interagindo com os bolsistas. Já no ensino médio a procura se deu após os alunos lancharem e conversarem, mas mesmo assim era visível a vergonha dos mesmos em participar da atividade, como visto em um dos diários de aula dos bolsistas da Educação Física: “(...) muitos deles que sabiam praticar a capoeira não vieram por dizer que tinham vergonha de entrar na roda” (DIÁRIO DE AULA B).

Acreditamos que os processos didáticos foram mais efetivos na área da Educação Física por estabelecer contato direto com os instrumentos musicais da Capoeira, o que chamou mais atenção dos alunos. Porém notamos que não houve muita interação com as outras áreas participantes, como visto no diário de aula “E” o cartaz ilustrativo da área da química e as músicas impressas pela área da Letras não surtiram o mesmo efeito quando comparado à Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desse estudo, que foi analisar as atividades interdisciplinares ocorridas nos intervalos de aulas pelos alunos bolsistas do PIBID na área de Educação Física, consideramos, a partir das discussões apresentadas juntamente com as intervenções, que o interesse dos alunos pelas atividades propostas varia de acordo com os processos didáticos pedagógicos utilizados. Notamos também que a presença de uma atividade no intervalo é significativa no que diz respeito à produção de conhecimento, pois os alunos se sentem mais a vontade em aprender em um ambiente diversificado, no caso, que se diferencie da tradicional sala de aula.

Além dos benefícios aos alunos citados acima, percebemos que essas atividades interdisciplinares do intervalo contribuem de forma positiva para a formação inicial dos licenciandos, pois permite a interação entre as diferentes áreas de conhecimento presentes na escola, preparando o futuro professor para o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física: terceiros e quartos ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, J. T. de. Festas juninas nas escolas: lições de preconceito. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.28, n. 99, p. 589-606, mai/ago, 2007.

CARMO, J. T. do. **O recreio como tempo e espaço pedagógico**. Belo Horizonte: UFMG/Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2009. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso.

FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade. In: _____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 30-37.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Rev. Interface - comunicação, saúde, educação**. Botucatu, v.1, nº5, p.109-122, 1997.

GOMES, G. A. O; et.al. Estilo de vida ativo e alimentação saudável ao longo da vida: prevenção de doenças crônicas. In: VILARTA, R.; BOCCALETTO, E. M. A. (orgs.). **Atividade física e qualidade de vida na escola: conceitos e aplicações dirigidos à graduação em educação física**. Campinas, SP: IPES, 2008. 91-99.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. Técnicas de pesquisa. In: _____. **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. p.56-123.

MOÇO, A; SANTOMAURO, B; VICHESSE, B. **Discurso vazio**: as expressões que poucos sabem o que significam. Revista Digital. Novembro/2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/discurso-vazio466745.shtml?page=7>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA ESCOLA, 2012. p.11-13.

ROUSSEAU. J. J. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural. 1973. Coleção Os Pensadores.

SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, **Detalhamento de Sub-Projeto (Licenciatura)**. São Carlos: UFSCar, 2009a, 5 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, **Detalhamento do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID**. São Carlos: UFSCar, 2009b, 15 p.

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

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Flavio Zaghi – Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Regina Simões - Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento –

NUCORPO

Eixo Temático – Motricidade Escolar

Resumo:

Este presente trabalho tem como característica organizar os conteúdos que fazem parte dos conhecimentos que são inerente a Educação Física escolar. A partir da prática docente e a luz da literatura observamos que existe uma preocupação relacionada a quais conteúdos trabalhar na Educação Física. Portanto o objetivo é colaborar com uma proposta de organização de conteúdos para a 5ª série do Ensino Fundamental, a qual possibilite aos docentes ministrar aulas com conteúdos diversificados. Essa proposta, de certa forma, contribui para a busca de uma Educação Física consistente, que não seja simplesmente reprodutora de alguns conteúdos hegemônicos tão quanto ensinado de forma descontextualizada, mas sim, que haja conexão entre os conteúdos e também um planejamento de aulas.

Palavras chave – Educação Física Escolar; Conteúdos; Currículo

Introdução

A Educação Física escolar se apropriou, de alguns conhecimentos que são inerente a área, como sendo o caminho a ser estudado pelos profissionais da área pedagógica. Os conteúdos incorporado pela Educação Física são: esportes, jogo, lutas, ginásticas e dança.

Comumente vemos que, mesmo com toda essa gama de conhecimentos “adquiridos” pela Educação Física, as aulas estão empobrecidas de conteúdos, sendo “luxo” quando se trabalha o quarteto fantástico (futebol, voleibol, basquetebol e handebol). O que percebemos atualmente é que a Educação Física escolar é tudo, mas acaba se tornando um nada.

Pode-se trabalhar vários conteúdos da Educação Física, mas estes não estão sendo ministrados nas aulas, tornando assim aulas esvaziadas, sem conteúdo que identifique o conhecimento produzido pela área. Observa-se nas aulas de Educação

Física uma grande tendência para a prática pela prática. Uma aula pautada nos movimentos, na qual o intuito é priorizar a técnica. Desta forma as aulas se tornam mecânicas e pouco reflexivas, com os alunos tentando buscar a melhor técnica para realizar os movimentos.

Desta forma temos na escola uma aula de Educação Física mecanicista/tecnicista, na qual acontece a prática pela prática, sem crítica nenhuma ao que se está aprendendo. O fim justificando os meios estão mais presente nas aulas e os procedimentos empregados são extremamente diretivos e o professor é bastante centralizador, havendo também uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (DARIDO, 2005).

Na maioria dos casos as aulas de educação física é somente o bom e velho futebol para os meninos e o voleibol para as meninas, isso quando a escola dispõe de duas quadras. Por isso, há de se considerar que o que temos hoje na escola é um “rola a bola”, uma prática bastante condenável em meios acadêmicos, e na maioria dos casos o papel do professor é apitar o jogo, distribuir os coletes, formar o time e marcar o tempo.

Reflexões sobre currículo e organização curricular

Podemos observar que ao longo das últimas décadas que a Educação Física se preocupou em estudar a prática pedagógica dos professores da escola básica, com o intuito de auxiliar sua ação docente e conseqüentemente diversificar os conteúdos da mesma.

Neste período de tempo surgiram muitas propostas pedagógicas, as quais ficaram conhecidas nos meios acadêmicos como abordagens ou tendências pedagógicas da Educação Física escolar. Pode-se considerar que cada proposta elaborada é uma forma de organização curricular, portanto alguns currículos propostos foram: currículo desenvolvimentista; currículo sócio interacionista; currículo saudável; currículo histórico crítico.

É necessário, antes de explicarmos os sentidos que conduziam cada proposta curricular, mostrar os conceitos que envolvem a elaboração de um currículo.

Cientes de que na educação física escolar ainda não se conhece um projeto de sistematização de conteúdos e/ou uma formação de um currículo, a situação se apresenta como preocupante, já que de acordo com Sacristán (2000) não existe

ensino nem processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos culturais, e estes adotam uma forma determinada em determinado currículo.

Portanto é necessário que a educação física construa um currículo, organize os conteúdos da Educação Física, para que assim, este componente curricular tenha o que ensinar, e dessa forma exista um processo de ensino-aprendizagem.

Para Sacristán (2000, p. 18) o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar.

Segundo Coll (1997) o currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar sua prática pedagógica, uma ajuda para o professor. Deve ainda considerar as condições reais para o desenvolvimento de um projeto curricular, situando-se entre as intenções gerais e práticas.

Correia (2011), explica que na concepção de Coll o currículo é o processo de elaboração e realização das intenções educativas, no qual serão socializados e construídos os saberes socialmente relevantes de natureza conceitual, procedimental e atitudinal.

De acordo com Silva (1987) no currículo tradicional, a cultura é transmitida passivamente, já que nesta concepção a cultura é única, homogênea e universalmente aceita e praticada, por isso digna de ser transmitida as futuras gerações por meio do currículo. O currículo é uma forma institucionalizada de transmissão de cultura.

De acordo com Neira (2009) currículo cultural é um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamentos e diálogo entre e a partir das culturas.

Bourdieu (1979) citado por Silva (1987) nos diz que na relação currículo-cultura o currículo não é visto de forma tradicional, como uma transmissão de uma cultura unitária e incontestada, mas sim como tentativa de imposição de uma definição de cultura do grupo ou classe dominante quanto o conteúdo dessa cultura.

Segundo Neira (2009) o currículo da Educação Física tem que estar comprometido com a transformação social. Em seu planejamento é importante que os conteúdos e as atividades propostas sejam decididos de forma democrática, valorizando as experiências dos alunos nas suas mais diversas práticas da cultura corporal, para que assim, posteriormente, essas práticas sejam ampliadas e aprofundadas a partir de outras manifestações corporais.

Portanto, uma construção curricular para Educação Física tem que estar pautada nas concepções de um currículo cultural, que valorize as experiências vivenciadas pelos alunos, que reflita sobre as questões que circundam o universo social, cultural, afetivo, cognitivo e motor desses alunos.

De acordo com Correia (2011, p. 91) “o currículo como uma práxis social, bem como os componentes curriculares, devem convergir a partir da viabilização dessas intenções educativas mais amplas.”

Apesar das tendências curriculares já mencionadas anteriormente, que de certa forma serviria de subsídio para a prática pedagógica, as aulas de Educação Física escolar não foge dos quatro esportes mais tradicionais, portanto a organização curricular é uma forma de diversificar os conteúdos deste componente.

De acordo com Neira e Nunes (2009) a proposta de um currículo pós crítico da Educação Física defende a inclusão de temas da cultura corporal subordinada nas aulas da mesma, que seja incluídos nos debates escolares, por terem sido ao longo dos séculos desdenhados ou tergiversados. Podemos identificar que os autores defendem que outros conhecimentos da Educação Física sejam incorporados em um currículo, para que sejam ministrados em aula.

Concordamos com Nista-Piccolo et.al. (2009) quando nos diz que o que se deve ensinar na educação física escolar tem que estar de acordo capacitação dos professores, com a série que leciona, com a filosofia da escola dentre outros motivos, mas é inaceitável no que tange a Educação Física escolar, que os conteúdos sejam mantidos como estanques, que são repetidos durante toda a formação dos alunos.

Uma forma de minimizar essa repetição de conteúdos ao longo da formação dos alunos é a organização curricular, pois a partir de um planejamento coerente todos os conteúdos estabelecidos pela Educação Física poderão ser ensinados aos alunos durante o período escolar.

Metodologia

Por meio de estágios supervisionados e da prática docente, constatou-se que há uma predominância de alguns conteúdos nas aulas de Educação Física. A luz da literatura observamos que há preocupação com esse panorama, por isso existem vários trabalhos que contemplam, que estudam a organização desses conteúdos. Entre eles

Darido e Rangel (2005), Nista-Piccolo e Moreira (2009), Neira e Nunes (2008) entre outros.

Este trabalho é uma reflexão da prática pedagógica com a literatura acadêmica, mostrando um caminho a seguir nas aulas de Educação Física para a 5ª série do ensino fundamental.

Sistematização de Conteúdos: Divisões por Série e Por Bimestre

Uma outra preocupação a ser apresentada na sistematização é a distribuição dos conhecimentos por série e por bimestre. Desta forma acreditamos para a 5ª série, no primeiro bimestre os jogos de rua representados por pique bandeira, mãe da rua, pique e pega e pipa devem compor o conteúdo a ser desenvolvido pois para Brasil (1998) o jogo é mais flexível em relação às regulamentações, são facilmente adaptadas em relação ao espaço, material disponível, número de participante, entre outros. Os jogos podem ter um caráter competitivo, cooperativo e recreativo, pode acontecer em situações festivas, comemorativas, de confraternização e no cotidiano, como um simples passatempo. Assim incluem-se jogos regionais, de tabuleiro, de salão, de mesa, de rua e brincadeiras infantis de modo geral.

Outro fator relevante é a ludicidade a qual de acordo com Nista-Piccolo (2009) está associada com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, podendo atingir níveis qualitativamente melhores, não somente ao que o aluno aprende como conteúdo, mas em relação ao próprio ser humano.

A Ginástica é um outro conhecimento a ser abordado, destacando a sua origem histórica, as formas de atuação e as ramificações. Ao nosso ver é importante que a ginástica seja trabalhada na 5ª série devido a enorme possibilidade de gestos e movimentos. A ginástica proporciona um aumento significativo no repertório motor da criança além da dinamização e do prazer pois de acordo com Schiavon e Nista-Piccolo (2005) a ginástica em ambiente pedagógico deve ser oferecida por meio de suas ricas possibilidades de experiências motoras e que ainda são capazes de alegrar e dinamizar o ambiente escolar, diferenciando assim da rigidez do auto rendimento

Também neste item são sugeridas pesquisas em que o aluno poderá compreender a origem e a historicidade da ginástica. Dessa forma é pretendido que ele entenda todo o processo histórico que essa prática corporal perpassou e assim possa analisar criticamente cada movimento e procedimento feito em aula

Observa-se de acordo com Rangel et.al. (2010) que no Egito as tumbas mostram desenhos que identificam movimentos e exercícios de apoio, equilíbrio, e manipulação. No Japão os objetivos se assemelham a Grécia e Roma, na preparação de soldados. Desta forma a ginástica vai se moldando conforme as diferentes culturas e pela sua diversidade, sempre na tentativa de atender as necessidades do ser humano.

Essa citação acima é um exemplo de como poderia ser realizada essa pesquisa, e também vale ressaltar que ao entendermos o que acontecia anteriormente, temos subsídios para compreender nossa realidade vivida.

Estas reflexões podem ser melhor visualizadas no quadro 1

Quadro 1. Sistematização dos conteúdos para a 5ª série no 1º bimestre do ano

Série	Bimestre	Proposta	
5ª	1º	Jogos de rua	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceitos e histórias dos jogos e vivencia do bets 2. Vivencias do pique bandeira, mãe da rua, pique-pega 3. Pesquisa histórica com pais e avós, vivencias do jogos trazidos pelos alunos na pesquisa 4 Jogos de rua: vivencias e fabricação de pipas 5. Filme: o caçador de pipas.
		Ginástica	<ol style="list-style-type: none"> 1. História, conceitos e origem 2. Pesquisa com avós e pais sobre a Educação Física na época da ginástica 3. Vivencias da ginástica calistênica; métodos Sueco e Francês 4. Alongamento 5. Ginástica aeróbica 6. Conhecimento Corporal: Grupos musculares envolvidos nas ginásticas

No segundo bimestre o foco é ministrar aulas de esportes, sendo caracterizado por esporte estético como as manifestações de Skate, Patinação, GA e GR. A explanação do tema GA e GR será feito posteriormente, quando for relacionado com o quadro 2 que é referente ao 3º bimestre do ano letivo. Primeiramente iremos explicar qual é o sentido de esporte para nós e posteriormente qual a definição para esporte estético.

De acordo com Bento (2006) o desporto é um fenômeno polissêmico e uma realidade polimórfica, ou seja, num entendimento plural e é o conceito mais agregador e unificador de dimensões biológicas, físicas, filosóficas e culturais.

Concordamos com Bento, que o esporte é um fenômeno cultural e polissêmico, que ele (esporte) não é singular, mas sim plural, atingindo todas as dimensões humanas, até mesmo a transcendência, isto é, o homem à procura de sua humanidade, à procura de ser mais do que humano, por meio do esporte.

A luz da literatura observa-se que o esporte caracterizado como de rendimento dentro da escola é como se fosse um pecado mortal. Vários autores já contribuíram para o avanço desta discussão, mostrando principalmente os malefícios trazidos pelo esporte de rendimento dentro dos muros escolares. Mas é preciso entender que o fenômeno em si é o mesmo, precisamos é pedagogizar o esporte escolar.

De acordo com Nista-Piccolo (2009, pág. 24) “o esporte como um fenômeno a ser discutido e implantado nas aulas, por meio das vivências que suas modalidades oferecem, é um dos conteúdos tratados, mas precisa ter características do próprio ambiente em que está inserido, isto é a escola”.

Segundo Gonzalez (2004) “observa-se nos esportes sem interação com o adversário diferentes tipos de resultados como elemento de comparação desempenho, permitindo classificar as modalidades em: Esportes de marca, Esportes de precisão e Esportes Estéticos”.

Gonzalez (2004) classifica Esporte estético como sendo “aqueles que nos quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnicos-combinatórios”.

A inserção de esportes não tradicionais em nossa cultura nas aulas de Educação Física nos traz benefícios, tais como a oportunidade dos alunos vivenciarem outras práticas corporais, divulgar outras modalidades esportivas não tão conhecidas, e poder diversificar as aulas, não as deixando com os mesmo “conteúdos” de sempre.

Neira e Nunes (2008) nos diz que existe uma hegemonia nas aulas de Educação Física a qual se concretiza por meio de uma prática pedagógica descontextualizada ou somente aquela que visa a melhoria do rendimento motor. Neira e Nunes (2008) ainda afirmam que os esportes tradicionalmente ministrados na Educação Física (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) transformaram em conteúdos hegemônicos de ensino deste componente curricular.

Outro aspecto a ser trabalhado no 2º bimestre do ano letivo de uma 5ª série é o conhecimento da área denominado dança. Em um país multicultural como o Brasil, este é um conteúdo que deveria estar sempre presente nas aulas, trazendo aos alunos vivências de danças típicas dos diversos tipos de regionalismo que encontramos.

Entendemos que a dança pode encontrar vários contexto dentro da escola, e dessa forma serem atribuídas vários objetivos, para tanto citaremos Gaspari et.al. (2005) que nos indica alguns objetivos para a dança como conteúdo da Educação Física escolar. São eles: possibilitar a exploração de novos movimentos, através da

criatividade e da descoberta, viabilizar a educação rítmica, pela gama de gestos motores e também por utilizar a música, a percussão e o canto, trabalhar também a expressividade, sentimentos e emoções e assim ampliar o vocabulário e o senso perceptivo. Trabalhando com todas essas formas de exploração de movimento e dando intencionalidade para as vivências é que podemos mostrar a essência da consciência corporal, pois de acordo com Nobrega (2005) a consciência corporal é a percepção que o ser humano possui de sua realidade existencial como corpo em movimento, como corporeidade.

Quadro 2. Sistematização dos conteúdos para a 5ª série no 2º bimestre do ano letivo

Série		Proposta	
5ª	2º	Esportes	1 Esportes estéticos: tipos, princípios, características e semelhanças 2 Esportes: pesquisa e discussão de alguns esportes estéticos (Skate, patinação, GA, GR) 3 Esportes: Estéticos: Vivências das praticas do Skate e patinação 4 Esportes: Estéticos: Vivências das praticas de GA e GR 5 Esportes: Criação em grupo de uma apresentação de algum esporte estético
		Dança	7 Danças: História das danças, conceitos e suas especificidades 8 Danças: Conceitos de corpo e movimento 9 Apresentações em grupos de tipos culturais(escola) de dança
		Conhecimento corporal	Conhecimento corporal: Lateralidade membros superiores Conhecimento corporal: O que se movimenta no corpo quando dançamos?

No terceiro bimestre o foco é ministrar aulas que novamente versam com a ginástica. Como citado anteriormente a ginástica é um conteúdo que, entre outros méritos, diversifica o repertório motor do aluno. Tani et.al (2011) nos fala que até aos 10 e 12 anos, o desenvolvimento motor se caracteriza fundamentalmente pelo refinamento e diversificação na combinação de habilidades, em padrões sequenciais mais complexos. Este autor ainda nos alerta para a superestimulação, o que pode se caracterizar como especialização precoce. (TANI, et. al. 2011)

Atualmente ao ouvirmos falar de ginástica prontamente somos remetidos a nomes que eleveram o “status” deste esporte no contexto brasileiro, tais como: Diego e Daniele Hipolito, Daiane dos Santos, Jade Barbosa, Mosiah Rodrigues entre outros. Parece-nos que desta forma a ginastica não atenderia a prosposta de uma Educação Física para todos.

De acordo com Schiavon e Nista-Piccolo (2005) a GA e a GR no que tange ao alto rendimento envolvem movimentos com características técnicas de alto grau de dificuldade, misturados com a leveza, à graciosidade na execução dos movimentos, fato que levam os ginastas ao limite das capacidades corporais.

Segundo Venâncio et. al. (2005) que nos diz que a ginástica escolar não deve ser seletiva, pois assim permite a participação de todos, criação de movimentos, explorando a criatividade de todos, utilizar todos os espaços livres, não somente a quadra, aparelhos alternativos e tentar buscar a aquisição de novos movimentos e não a performance máxima.

Por isso a ginástica que concordamos que esteja e seja conteúdo da Educação Física na escola é de acordo com Ayoub (2007) estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender os inumeros significados para que assim possa os alunos possam criar novas possibilidades de expressão gímnica.

A falta de material, de instalações no estilo olímpico desestimula o professor ensinar a ginástica na escola, então o que legitimaria a presença da ginástica como conteúdo da educação física escolar, seria compreender a ginástica como forma particular de exercitação em que, com o sem uso de aparelhos, abre possibilidades de experiências corporais, sendo enriquecedoras para as crianças.

Schiavon e Nista-Piccolo (2005) nos relata que em projeto feito em uma escola pública a maior dificuldade ficou por conta dos materiais da GA que além de serem de grande porte são extremamente caros, dificuldade sua instalação e também sua aquisição. Mas as autoras nos relatam que, por meio de outras pesquisas empíricas, houve a construção de uma série de materiais protótipos que auxiliaram no desenvolvimento do projeto.

Portanto a falta de material pode ser um impecilho para a não utilização do conteúdo ginastica nas aulas de Educação Física, não queremos aqui reforçar a ideia da pedagogia da sucata, e nem tão pouco que materiais reciclaveis seja a salvação da Educação Física mas também não podemos ficarmos de braços cruzados e reproduzirmos o que está colocado. Corroborando com os autores, Ayoub (2007) nos diz que “a utilização de materiais não tradicionais nas aulas de ginástica não impede, de forma alguma, que o professor continue mostrando a importância e a necessidade do material tradicional e sua aquisição.

Nessa perspectiva Ayoub (2007, pag. 99) ainda nos fala que trabalhar com materiais recicláveis como o jornal é uma experiência riquíssima independentemente de estarmos em uma escola com péssimas condições materiais ou em uma que tenha todos os materiais.

A ginástica é um conteúdo da Educação Física que obviamente e necessariamente precisa ser trabalhado nas aulas deste componente, mesmo em escolas que não há materiais, não podemos privar nossos alunos desta prática prazerosa.

Um outro conteúdo proposto para o 3º bimestre da 5ª série do ensino fundamental é novamente a dança, a qual já foi explanada anteriormente, mas concordamos que há de se discutir a temática ritmo, que é a proposta de tema para as aulas.

De acordo com Gaspari (2011, pág. 202) “ a dança é considerada uma das formas mais antigas de manifestação do corpo. Nasceu e desenvolveu à medida que o ser humano teve necessidade de se comunicar e expressar”

Jourdain (1998) citado por Gaspari (2011) nos diz que ritmo é conceituado somente como ritmo musical, mas que na verdade o ritmo faz parte de nossas vidas e da natureza, sendo que os batimentos cardíacos, o crescimento das plantas, o caminhar dos animais, o sono e até mesmo nossa alimentação, portanto ritmo está em tudo o que vemos, sentimos e vivemos.

Portanto precisamos incluir em nossas aulas de educação física este tema dança, por meio do conteúdo ritmo, pois as de acordo com Gaspari (2011) “nos diz que as atividades corporais são trabalhadas ritmicamente, assim, as atividades rítmicas educacionais merecem atenção no programa da Educação Física escolar”

Dessa forma é importante que trabalhemos em nossas aulas o tema dança, com os seus conteúdos que pertencem a esse tema. É função da Educação Física dar subsídios aos alunos, para que eles compreendam qual manifestação rítmica estão vivenciando e que propicie em suas vidas a utilização desse conteúdo em seus afazeres diários.

Quadro 3: Sistematização dos conteúdos para a 5ª série no 3º Bimestre do ano letivo

Série	Bimestre	Proposta	
5ª	3º	Ginástica	1 Ginástica Geral: O que é isto? Conceitos e origens analisados criticamente 2 Ginástica Geral: Pesquisa sobre o tema e vivência da ginástica geral 3 Ginástica Geral: Criação e apresentação de Ginástica Geral 4 Ginásticas de Competição: conceitos, características, apresentação 5 Ginásticas de Competição: Vivências de algumas Ginásticas de competição 6 Ginástica Artística: Conceitos e origem. Regras, sistemas de disputa e vivência 7 Ginástica Rítmica : Conceitos e origem. Regras, sistemas de disputa e vivência
		Dança	8 Dança e o conceito de Ritmo (Filme: High School Musical) 9 Dança: Exploração de vários ritmos e movimentos 10 Dança: Criação e apresentação de uma coreografia em grupo

Para o 4º bimestre o foco é mudado para a luta, conteúdo esse que faz parte do rol de conhecimento da área da educação física.

Carreiro (2005) nos fala que as artes marciais, independentemente do seu país de origem tem menção filosófica em sua origem. Com o seu desenvolvimento, a técnica superou a filosofia, assim houve a necessidade de montar federações agregando status de esporte às artes marciais.

No que o conteúdo lutas poderia desenvolver no aluno? Recorremos a Ferreira (2009) que nos diz que a prática da luta na escola traz inúmeros benefícios, podendo recorrer a três em especial, que são o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social. No aspecto motor observa a lateralidade, tônus muscular, coordenação, equilíbrio. No aspecto cognitivo observa a percepção, raciocínio, e atenção. No aspecto afetivo social observa algumas reações a determinadas atitudes, posturas sociais, determinação e respeito.

Para Carreiro(2005) as lutas trazem um envolvimento com a disciplina e o respeito para com o adversário. Outros aspectos também são ensinados nas aulas de Educação Física, quando se trata do tema luta, que é o desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas, como agilidade e flexibilidade. Controle da respiração, concentração e percepção também estão presentes numa aula de luta.

Anteriormente nós já apresentamos o nosso conceito sobre esporte, mostrando qual caminho seguir no que tange ministrar aulas com este tema. Mas far-se necessário apenas que compreendamos qual o sentido de esporte de invasão.

Para tanto recorremos a Gonzalez (2004) que conceitua esportes de invasão como sendo aqueles que tem “objetivos de invadir o setor defendido pelo adversário, procurando atingir a meta contrária para pontuar, protegendo simultaneamente a sua própria meta”

Quadro 4: Sistematização dos conteúdos para a 5ª série no 4 bimestre do ano letivo

Serie	Bimetre	Proposta	
5ª	4º	Lutas	1 Lutas: História geral das lutas (pequeno vídeo sobre) 2 Lutas: Pesquisa e vivências das lutas atuais 3 Lutas: Jogos de ataque e defesa corporal 4 Lutas: Judô - Princípios, regras e vivência
		Esportes	5 Esportes: Esportes de invasão: Tipos, princípios, características e semelhanças 6 Esportes: Esportes de invasão: Futebol: História, conceito de gênero e vivências do futebol com duplas mistas 7 Esportes de invasão: Futebol: Conceito de mobilidade social e vivências de gols pequenos 8 Esportes de invasão: Futebol; Regras e táticas utilizadas; vivências destes temas 9 Esportes de invasão: Futebol; Campeonato de futebol de botão
		Conhecimento corporal	10 Conhecimento corporal: Lateralidade membros inferiores

È importante ressaltar que os outros conteúdos inseridos neste temas de conhecimento da área da Educação Física serão trabalhados posteriormente ao longo dos anos do ensino fundamental, e que essa proposta é um recorte apenas da 5ª série do ensino fundamental II.

Considerações finais

A Educação Física é um componente curricular obrigatório segurada pela lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Essa legitimidade se dá por esse documento, mas é necessário que nós professores também colaborem para esse processo, e essa colaboração virá se planejarmos, organizarmos e sistematizarmos os conteúdos ministrados em aulas na Educação Física escolar.

O que percebemos atualmente, por meio da prática docente e também a luz da literatura, que na Educação Física escolar existe somente, como conteúdo, as quatro modalidades esportivas mais conhecidas, sendo ela futebol, voleibol, handebol e basquetebol, e quando há uma aula que não seja dessas modalidades o conteúdo “cai de para-quedas”, ou seja, de forma descontextualizada. Não queremos uma “receita de

bolo”, mas é necessário ao menos programar nossas aulas, seja de acordo com o projeto político e pedagógico ou dos parâmetros curriculares nacionais.

É necessário então, que a educação física quebre com paradigmas que ainda permeia esse campo de conhecimento, como as modalidades esportivas acima citada. Não que essas práticas devam ser banidas das aulas, mais ressignificada para que assim os alunos compreendam não somente como jogar os esportes, mas sim entender todo o processo histórico, social e cultural.

Essa proposta portanto é uma forma de auxiliar a prática docente, no que tange a organização dos conteúdos da Educação Física. O professor pode e deve moldar a proposta de acordo com a escola e com os seus alunos, para o que os conteúdos dêem sentido/significado para os que participam do processo ensino-aprendizagem.

Referencias

- AYOUB, E. A **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas: Unicamp, 2003
- BENTO, J.O; TANI, G. PERTENSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. 1ª Edição – Rio de Janeiro, Guanabara koogan. 2006
- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Secretaria de Ensino Médio- Brasília: MEC/Semtec
- CARREIRO, E. A; Lutas. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A: **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005 p. 244-261
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 292 p.
- DARIDO, S. C: Os conteúdos da educação física na escola. In _____. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005 p.64-79.
- FERREIRA, H. S. A utilização das lutas como conteúdos nas aulas de educação física. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd130/lutas-como-conteudo-das-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 22 de Ago. 2012.
- GASPARI, T.C; Dança. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A: **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005 p. 199-226.
- GONZÁLEZ. F. J. **Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar**. In RENZER. R. (Org) O Fenômeno Esportivo: Ensaios Críticos Reflexivos Chapecó. Universitária, 2006. Pág. 70 – 109
- NEIRA, M.C; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal: criticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006. 294 p.
- NEIRA, M.C; NUNES, M.L.F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 288p
- VENÂNCIO, L; CARREIRO, E. A; Ginástica. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A: **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005 p. 227-243.
- SCHIAVON, L.M; NISTA-PICCOLO, V.L. Aspectos Pedagógicos no Ensino da Ginástica Artística e da Ginástica Rítmica no Cenário Escolar. In: PAES, R. R; BALBINO, H.F. **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro Guanabara Koogan, 2005 p. 111-121
- MOREIRA. E.C; NISTA-PICCOLO, V.L. **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2009 p. 208
- TANI, G. Et.al. **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU. 2011 p. 150
- LACINCE, N; NÓBREGA, T.P. **Corpo, Dança e criação: conceitos em movimento**. Movimento, Vol. 16, n. 3, Julho-setembro, 2010 p. 241 - 258
- NÓBREGA, T.P. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2ª Edição – Natal, EDUFRN Editora da UFRN, 2005. 112 p.
- RANGEL, I.C.A; DARIDO, S. C; **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2010. 329 P.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, 3ª Edição, Artmed 2000

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Editora Ática 1987

CORREIA, W. R. **Educação Física no Ensino Médio: Questões Impertinentes**. 2. Ed. Varzea Paulista. Fontoura 2011

MOREIRA, A.F; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo Editora Cortez 1995 2ª edição

CONVIVENDO E APRENDENDO: REFLEXÕES NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA DA ALDEIA EKERUÁ – AVAÍ/SP

ARTHUSO, Fernanda Zane (Unesp/Bauru) CORRÊA, Denise Aparecida
(Unesp/Bauru)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Resumo: Na escola, a história de nosso país foi analisada do ponto de vista do dominador, construindo uma visão preconceituosa e discriminatória sobre os povos indígenas. O presente trabalho tem por objetivo trazer reflexões acerca dos processos educativos no contexto escolar indígena da Aldeia Ekeruá em Avaí/SP. O estudo teve o referencial teórico metodológico pautado na abordagem qualitativa do tipo etnográfica. Percebemos modos de ser, de viver e aprender coletivo, solidário, compartilhado e não fragmentado, sendo a escola espaço de encontro, de decisões que afetam a todos e todas, mas também de festas, de danças e de outras manifestações lúdicas Terena, constituindo-se tempo e lugar de aprender, de ensinar e de conviver significativos.

Palavras-chave: Processos educativos; escola indígena; Aldeia Ekeruá.

Introdução

Aprendemos com os livros didáticos que os principais grupos étnicos que constituíram a população brasileira foram o branco, o indígena e o negro. Desse modo, nossa cultura se moldou a partir dos costumes, crenças e formas de expressão dessas etnias, porém aprendemos a valorizar uma única cultura ou único modo de ver e entender o mundo, e nesse aspecto, a cultura branca de raiz européia está sobreposta às outras duas.

Na escola, a história de nosso país foi analisada do ponto de vista do dominador, tratando o processo de colonização como algo “natural” já que os índios eram selvagens e violentos, construindo uma visão preconceituosa e discriminatória sobre os povos indígenas.

O próprio termo “descobrimento” do Brasil ignora os habitantes que aqui viviam, afinal, segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) entre 1 e 10 milhões de indígenas ocupavam o território brasileiro a milhares de anos (FUNAI, 2011), o que vale dizer que se tratou, portanto, não de “descobrir” tal território mas de invadí-lo (GONÇALVES JUNIOR, 2010).

De acordo com Rocha et al. (2008), ocorreram mudanças significativas nas sociedades indígenas devido ao contato com os invasores europeus. Podemos dizer então, que não ocorreu somente uma invasão territorial, mas também, cultural. Com o processo de colonização e conseqüente exploração e desvalorização do modo de Ser e de viver dos povos

indígenas, muito da sua cultura sofreu ressignificações ou mesmo se perdeu totalmente, dado que tiveram que se submeterem a outras formas de pensamento e modos de vida completamente diferentes para que pudessem sobreviver.

Com a chegada dos jesuítas no Brasil, as primeiras escolas foram se instalando no país com a missão de alfabetizar e catequizar os índios. Nesse contexto, faz sentido a fala de D'Angelis (1999) ao mencionar que a escola é uma instituição não indígena, surgida em contextos de sociedades distintas da sociedade indígena.

Ferreira *apud* D'Angelis (1999, p. 18) afirma que: “[...] quando se coloca uma escola dentro de uma comunidade indígena, os índios não sabem para que serve a escola [...] Mas quem colocou sabe o que quer com a escola”, ou seja, “[...] a escola em uma sociedade indígena não é – ou, pelo menos, não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes [...]” (D'ANGELIS, 2001, p. 37).

O presente trabalho tem por objetivo trazer reflexões acerca dos processos educativos no contexto escolar indígena como parte da investigação fruto das incursões realizadas à Aldeia Ekeruá situada no município de Avaí/SP, intitulada “Vivências lúdicas da cultura indígena no contexto escolar e não escolar: um estudo na Aldeia Ekeruá em Avaí/SP”.

A Aldeia Ekeruá e o povo Terena – breve contextualização

O município de Avaí/SP, possui em seu território quatro Aldeias indígenas (Ekeruá, Kopenoty, Tereguá e Nimuendaju) em uma área denominada de Terra Indígena Araribá. A Aldeia Ekeruá existe há dez anos e é povoada por índios da etnia Terena.

No Brasil, foram estimados em 2001, dezesseis mil índios da etnia Terena espalhados por sete municípios sul-matogrossenses: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque e Rochedo. Também há famílias Terena vivendo em Porto Murtinho na Terra Indígena Kadiweu, Dourados na Terra Indígena Guarani e no estado de São Paulo na Terra Indígena Araribá (TERENA, 2012).

Dentre as etnias indígenas que vivem no Mato Grosso do Sul, a Terena, é a que mais estabeleceu relações com a sociedade não-índia, as quais sempre foram marcadas por tensões e negociações, principalmente se tratando de seu território, o qual disputado pela cobiça dos dominadores por riquezas e terras, acabaram sofrendo constantemente processos de

desterritorialização, obrigando-os a se reorganizarem ocupando outros territórios (BROSTOLIN e CRUZ, 2011).

De acordo com o relato de um professor da Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá, os Terena “vieram da fronteira da Bolívia com Paraguai e foram para o Mato Grosso do sul, no entanto ao atravessar o rio Paraguai, muitos índios morreram. Antigamente existiam cerca de trinta mil índios Terena na região de Buriti/MS e Miranda/MS, mas hoje esse número diminuiu bastante” (DC-11). Segundo relatos de membros da comunidade, muitos vieram para a região de Avaí/SP para trabalhar nas lavouras ou porque haviam se casado com indígenas que já habitavam a região.

O conhecimento sobre os índios muitas vezes é limitado ou omitido, Rocha (2008) comenta que os livros didáticos escolares e a mídia, constroem na maior parte da população um conceito estereotipado e pejorativo dos índios como se todos vivessem nus, agissem como selvagens e/ou preguiçosos com uma visão generalista dos mesmos, desconsiderando as particularidades de cada uma das mais de 220 diferentes etnias existentes no Brasil (FUNAI, 2012), cada qual com origem, história e visões de mundo diferentes, que caracterizam seus modos de ser e de viver.

No caso particular da Aldeia Indígena Ekeruá, em nossa primeira visita, essa construção estereotipada a que também fomos submetidas no processo de escolarização, nos trouxe uma sensação de estranheza ao encontrarmos índios vestidos com roupas confeccionadas de forma industrial, morando em casas de alvenaria e muitos trabalhando fora da Aldeia. Porém, ao mesmo tempo, observávamos características determinantes da sua cultura, o que ficou ainda mais evidente com o convívio cotidiano na comunidade. Em conversas com um dos professores da escola e primeiro interlocutor com a Aldeia Ekeruá, nos contou que seus antepassados ao chegarem nessas terras lhes foi prometido a construção de casas com as madeiras das árvores que haviam sido cortadas naquele território. Porém, a madeira foi comercializada e nenhuma casa construída, ocasião em que tiveram que construir casas de alvenaria. A história da constituição da reserva Terra Indígena Araribá, nos possibilitou perceber que o modo de vida daquele povo e parte importante da sua cultura, teve de ser suprimida para que pudessem sobreviver ali.

Outro elemento que nos permite compreender o modo de ser e de viver desta comunidade é o fato da Aldeia estar localizada próximo a uma cidade de porte médio (40Km de Bauru/SP) e não possuir mata fechada no perímetro da Aldeia, o que fez com que tivessem

que se adaptar ao modo de vida urbano, no qual é ofensa andarem nus e o apelo comercial para aquisição de bens e consumo é cotidiano.

Tais considerações são pertinentes para compreendermos como tais adaptações desencadeiam processos de resistência e ressignificações da cultura desse povo presentes no cotidiano da comunidade e, neste estudo em particular, também na escola.

Atualmente, a Aldeia Ekeruá é composta por 27 famílias que correspondem acerca de cento e oitenta indígenas de origem Terena. Os habitantes moram em casas de alvenaria, dispostas em um grande círculo onde no centro há um quiosque de sapé e duas grandes construções em formato circular similares ao quiosque. Uma delas, é a casa de artesanato da Aldeia, a outra é a Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá. No centro da Aldeia também encontramos um pátio comunitário, um campo de futebol e uma capela.

A comunidade utiliza o idioma materno e o português e os mais velhos falam somente Terena, mas compreendem algumas palavras em português. Os mais novos são incentivados a aprenderem o idioma na escola e também pelos mais velhos.

A Escola da Aldeia Ekeruá

A Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá, é uma escola da Rede Pública Estadual de São Paulo e é vinculada à Diretoria Regional de Ensino de Bauru caracterizada como diferenciada bilíngue (idiomas Terena e Português), na qual todos/as os/as professores/as, bem como o vice-diretor são indígenas moradores da Aldeia. A única função exercida por não indígenas é a direção da escola, a qual é designada pela Diretoria Regional de Ensino.

Dentre os níveis de ensino atendidos, estão a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, sendo contemplado também com a Educação para Jovens e Adultos (EJA). Após a educação infantil, a divisão de turmas na escola é realizada por ciclos. O ciclo I corresponde ao primeiro, segundo e terceiro ano, o ciclo II abrange quarto, quinto e sexto ano e o ciclo III corresponde ao sétimo, oitavo e nono ano. A escola não oferece o ensino médio, portanto os alunos têm que ir às cidades vizinhas (Duartina ou Avaí) para continuarem e concluírem os estudos.

No que se refere a estrutura, é difícil fazer uma descrição exata do que é a escola e do que não é, pois as atividades escolares acontecem em vários espaços da Aldeia. Tomando como referência o espaço delimitado pela comunidade como sendo a estrutura da escola, notamos que possui duas salas, que no período da manhã são utilizadas pelos ciclos II e III, no

período da tarde pela turma de Educação Infantil e do ciclo I, e no período noturno são ocupadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há também uma sala que abriga a vice-direção, uma cozinha, dois banheiros, masculino e feminino, um pequeno refeitório com mesas e bancos.

Ao todo a escola possui nove professores, sendo um professor de educação infantil, dois professores para o ciclo I, quatro professores para os ciclos II e III, e dois professores responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos. Os componentes curriculares presentes na escola da comunidade são: Língua Portuguesa, Inglês, Ciências, Matemática, Educação Artística, Educação Física, Geografia, História e Oficina. Esta última é dedicada ao estudo da origem, do idioma Terena, das histórias, das danças, dos rituais e de outros elementos da cultura Terena.

Procedimentos Metodológicos

O estudo teve o referencial teórico metodológico pautado na abordagem qualitativa do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995).

Após os preceitos legais para a realização de pesquisa, foi entregue um ofício na sede da FUNAI em Bauru/SP que ficou responsável por apresentar o documento às lideranças das comunidades indígenas para aceitação ou não da pesquisa.

Após o consentimento do cacique e do vice-diretor da Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá, iniciamos a incursão na comunidade, estabelecendo um convívio com a realização de visitas semanais ao longo de um período de cinco meses.

Neste período realizamos a observação do cotidiano da Aldeia e das relações entre seus membros, particularmente o dia-a-dia da escola e seus desdobramentos, bem como, entrevistas com os membros mais velhos da comunidade, os quais foram relatados em registros sistemáticos sob a forma de diários de campo (DC), os quais de acordo com Bogdan & Biklen (1994), se constituem nos relatos escritos, detalhados e precisos das incursões ao campo de investigação, os quais serviram de análise para este trabalho.

Resultados

Ao chegar em Ekeruá, como consta no diário de campo (DC-1) encontramos “crianças, adolescentes e adultos (alguns professores e pais, mães das crianças) sentados no

pátio da escola a nossa espera. A escola parecia ter interrompido suas atividades para nos receber” (DC-1). Ficamos surpresas com a presença da comunidade pois, costumeiramente o que ocorre nas escolas não indígenas que conhecemos, é tal conversa ser responsabilidade somente da diretora ou vice-diretora da escola e normalmente, os demais membros da comunidade escolar não participam das decisões tomadas pela direção, diferente do que observamos na Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá, a qual não é tratada como algo “a parte da comunidade”.

Outro aspecto importante a ser discutido se refere à construção de conhecimento na escola como algo significativo, pois os saberes tratados nas aulas se faziam presentes na realidade e no dia a dia das crianças e dos adolescentes da comunidade. Os alunos aprendem com professores indígenas os mesmos componentes curriculares ensinados nas escolas não indígenas, mas de acordo com o relato de um professor da comunidade: “(...) os professores seguem o caderno do Estado, porém eles têm que fazer adaptações do conteúdo proposto, pois, muitos dos exemplos que constam no caderno não fazem parte do cotidiano das crianças e portanto elas não entendem. Para trabalhar noções de distância, o professor ministrou uma atividade envolvendo arco e flecha, na qual os próprios alunos confeccionaram o material, brincaram e mediram a distância que a flecha atingiu (DC-1).

Percebemos, portanto, que não há fragmentação do que as crianças e os adolescentes aprendem na escola com o que vivem em seu cotidiano. Outra situação que observamos ilustra essa afirmação, quando por ocasião de uma aula de geografia, a professora levou os/as educandos/as para realizarem uma trilha na região da Aldeia, tratando o conteúdo de modo contextualizado e não como algo “a parte” de suas vidas, valorizando naquele espaço de aprendizagem, os lugares que eles inclusive ajudam a cuidar, tornando o conhecimento escolarizado mais significativo (DC-2).

Percebemos a resistência e a preocupação dos professores, bem como do vice-diretor da escola, em manter as manifestações da cultura Terena presente também nas atividades escolares. Nas aulas de “Oficina” tivemos a oportunidade de vivenciar algumas brincadeiras descritas abaixo, ensinadas pelas próprias crianças:

- 1) *Ema*: de mãos dadas, todos formam um semi-círculo, exceto quem será a Ema. O semi-círculo formado representa uma armadilha que deverá capturar a Ema, mas para que ela fique presa, todos devem estar em silêncio, pois se a Ema ouvir qualquer barulho ela se assusta e foge. Quando a Ema entrar, todos devem formar uma roda rapidamente, unindo as duas pontas do semi-círculo e prendendo

a Ema dentro dela. Quando presa, a Ema pergunta no idioma Terena para cada um da roda “Kuti itukovo tikotirá?” (em português – “Qual árvore é você?”) e um por um vão respondendo (Ipê, Pau-Brasil, Jequitibá, etc.). Depois disso, a Ema tem que escapar e para isso ela sai correndo, forçando a roda até duas pessoas soltarem as mãos e então quando consegue sair, todos vão atrás dela e quem a pegar será a próxima Ema (DC-1).

2) *Mandioca*: para brincar, os meninos e as meninas se separam, cada grupo faz uma fila em frente a uma estrutura firme, como por exemplo, um tronco de árvore, que permita que eles se segurem firmes. O primeiro de cada grupo se senta e segura firmemente no tronco, entrelaçando braços e pernas, e os demais devem se sentar bem próximos, um deve agarrar o outro pela cintura, formando uma fila. Um menino de fora da formação, pede permissão para a primeira da fila para tirar uma mandioca, e quando concedida, o menino tenta tirar a última menina da fila usando somente a força, não é permitido fazer cócegas. Simultaneamente uma menina faz a mesma coisa com os meninos, até todos se soltarem, puxando um por um (DC-1).

3) *Gavião*: para brincar é preciso que as crianças façam uma fila, a primeira da fila é a galinha e os demais são os pintinhos. A galinha tem que proteger seus pintinhos do gavião. O gavião é uma pessoa que fica de fora da fila e que corre para pegar os pintinhos. Se o pintinho estiver fora da fila, é só tocá-lo que ele já está pego, mas se estiver na fila, o gavião tem que puxá-lo até ele se soltar dos demais (DC-1).

4) *Coquinho*: nessa brincadeira as crianças ficam sentadas no chão, com as pernas flexionadas e braços entrelaçados por debaixo do joelho, imitando um coco. Os cocos devem ser carregados por duas pessoas até o outro lado. Mas antes de levar o coco, tem que ver se ele está maduro, batendo na cabeça dos cocos (DC-3).

É importante ressaltar que as brincadeiras vivenciadas na escola também fazem referências ao cotidiano da comunidade, como por exemplo, a brincadeira da “Ema”, que é um animal sagrado para os Terena, homenageado até mesmo na dança realizada pelos homens conhecida como “Kipâe” ou dança do “Bate-pau”. Podemos identificar tal fato no seguinte trecho do diário de campo:

[...] existiam muitos conflitos com outras etnias antigamente, pois eles não se entendiam, não falavam a mesma língua. Foi aí que surgiu a dança conhecida como “Kipâe” (em português significa Ema), símbolo da guerra e vitória dos Terenas, é a mesma dança do bate-pau. O professor de oficina contou que “É uma dança lenta no começo, com um passo em cima do outro, para não chamar a atenção dos inimigos”, tem o nome de Ema pois usavam a pena desse animal na dança “Pra gente a Ema sempre foi sagrada”. Ele também disse que essa pena protegia os recém-nascidos, os mantinha aquecidos, protegendo-os do frio. Hoje, não usam mais a pena de Ema pois não tem em Ekeruá, mas segundo o professor de oficina, “A Ema está viva no céu, a noite eu consigo ver” (DC-11).

Nesse sentido, podemos citar também a brincadeira da “Mandioca”, uma brincadeira que exige força e faz alusão a colheita da mandioca, um alimento produzido e consumido diariamente em Ekeruá.

Outra importante característica identificada na escola e na comunidade é a valorização do coletivo, da convivência entre alunos de diferentes idades, professores e familiares. Isto ficou mais evidente no mês de abril, quando todos da Aldeia se prepararam para a grande festa do dia do índio. Durante esse mês, todo o aprendizado na escola é voltado para a cultura Terena. Em uma das incursões pude presenciar o momento em que “todos os professores e todos os alunos estavam juntos (...) iam procurar sementes para fazer colares, como iniciou o mês de abril, todos teriam aula juntos, incluindo as turmas da tarde” (DC-8). Outro dia, ainda no mês de abril:

“[...] todos foram para próximo do campo ensaiar as apresentações. Primeiro foram as mulheres, todas as alunas de todas as idades e todas as professoras ali presentes foram dançar a Dança da Chuva, que representa fertilidade (...) Muitas pessoas, acredito que moradores da própria Aldeia, se aproximaram para assistir (...) Depois das mulheres, os homens (educandos/as e professores/as) ensaiaram uma vez a Dança do Bate Pau e eles combinaram de ensaiar mais uma vez as sete horas da noite com todos da comunidade.” (DC-9)

Sendo assim percebemos que a todo momento o coletivo, a natureza, objetos artesanais, elementos que envolvem as crenças e a cultura Terena estão presentes nas atividades escolares observadas até o momento.

Considerações

Os resultados preliminares da pesquisa ora apresentados revelam que diferente do que aprendemos no processo de escolarização ou mesmo do que ouvimos comumente nos meios de comunicação, temos muito o que aprender com os indígenas e não o contrário.

Tratando-se especificamente da Aldeia Ekeruá percebemos modos de ser, de viver e aprender coletivo, solidário, compartilhado e não fragmentado, nos possibilitando entender o verdadeiro sentido da palavra “*comunidade*” como “*comumUnidade*”.

A escola é, portanto, “*comumUnidade*” enquanto espaço de encontro, de reunião das famílias para discussão sobre decisões que afetam a todos e todas, mas também de festas, de danças e de outras manifestações lúdicas Terena, constituindo-se tempo e lugar de aprender, de ensinar e de *conViver* significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone de Figueiredo. Criança Terena - algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. In: NASCIMENTO, Adir Casaro et. al (org). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, dez. 1999.
- FUNAI disponível em: <<http://www.funai.gov.br/quem/historia/funai.htm>> Acesso em: 25 mai. 2011.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. (Org.). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: CRV, 2010.
- ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz et al. Interfaces – Jogos Indígenas, pesquisa e divulgação científica. In: 1º Encontro da ALESDE “Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas”, **Anais...** Curitiba: UFPR, 2008, p. 1-6.
- TERENA. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1040>> Acesso em: 30 ago. 2012.

fer_rcm@hotmail.com

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR: DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES.

Costa, Vanderlei Balbino - PPGEEs/UFSCar
Godoy, Karen Adriana – graduanda em Ed. Especial / UFSCar
Eixo Temático: Motricidade Escolar
Agência Financiadora: Capes

Resumo.

O artigo é resultado de reflexões ao longo de dois anos nas escolas públicas de um município da região central do Estado de São Paulo. Participamos e observamos estudantes com deficiência matriculados nas escolas da rede básica. Nosso objetivo neste estudo foi observar como vem ocorrendo a inclusão escolar dos estudantes com deficiência matriculados no ensino comum. Optamos pela pesquisa qualitativa, e observação participante. Há necessidade de formação docente nesta importante área do conhecimento, vivenciamos uma ausência dos estudantes com deficiências nas atividades físicas, esportivas e de lazer. Nossas considerações são as de que com investimento e formação profissional, a educação física pode se constituir como um dos componentes curriculares mais inclusivos no ensino comum.

Palavras-chave: educação física, inclusão escolar, formação docente

Introdução.

Ao longo de séculos foi possível vivenciar o despreparo, o descaso, e o desrespeito às pessoas com deficiência (PCD). Neste sentido, ao propor fazer um breve resgate histórico, acerca da escolarização dos estudantes com deficiência, é notório assinalar que num primeiro momento esta preocupação não era alvo das instituições educacionais, nem dos docentes que se encontravam inseridos no sistema educacional.

Após o grande conflito mundial que abalou as estruturas econômicas, políticas e sociais entre 1939 a 1945 iniciaram as primeiras preocupações com os mutilados que lutaram na 2ª Grande Guerra Mundial. Esta premissa pode ser observada nos estudos de Gaio (2006, p.84) ao descrever: “[...] com a volta dos mutilados de guerra, em 1945, somados aos deficientes traumáticos e congênitos já existentes, verifica-se o despertar da Educação Física, em especial dos esportes, que pudessem atender essa clientela”.

Foi por volta de meados do século XX, mais especificamente em 1958 que se iniciaram as primeiras preocupações no sentido de integrar as pessoas com deficiências em atividades físicas esportivas e de lazer. Obviamente, neste estudo, é relevante assinalar que essas

atividades propostas não partiram das escolas, nem dos docentes que atuavam nesta área profissional, mas sim de outras instituições filantrópicas, assistencialistas e/ou caritativas que viam nessa população a necessidade de reabilitá-los e integrá-los à sociedade.

É de fundamental importância ressaltar que diante do contexto histórico que vivia o País na década de 1960 com o forte aparato do braço armado da ditadura militar que acabara de se instalar, as atividades físicas, esportivas e de lazer, eram muito limitadas não tinham o objetivo de integrar e incluir nas escolas as PCDs, mas sim de prevenir doenças, ou corrigir mutilações as quais essas foram acometidas. Os programas objetivavam apenas a reabilitação dessas, sem a preocupação lógica de promover no espaço escolar a inclusão daqueles que por diversas razões encontravam-se inabilitados para exercer determinadas atividades, profissionais, sociais e educacionais.

O presente artigo é resultado de dois anos de convivência nas escolas da rede pública de um município do interior paulista. Neste período, convivemos e observamos estudantes com deficiência matriculados no ensino regular das escolas do ensino fundamental e médio deste município.

Ao propormos analisar o contexto educacional no qual as PCDs encontram-se inseridas, é relevante assinalar que mesmo diante de alguns esforços, seja dos docentes, seja das instituições, é possível aferir que há no sistema de ensino e em especial, na escola comum processos excludentes no que se refere aos estudantes com deficiência. Neste sentido, Costa e Sousa (2004 p. 27) observam:

A inserção dos excluídos sociais, entre eles os PNEs, na escola e sociedade é uma das preocupações mundiais. O princípio da integração e mais especificamente o da inclusão têm sido o eixo de discussões em congressos, seminários, eventos e publicações na área da educação especial, por estudiosos e pesquisadores, tanto em nível nacional como internacional.

Na perspectiva de uma escola inclusiva, cujo princípio deve ser o respeito às diferenças, os limites e dificuldades de cada estudante no interior da unidade de ensino, principalmente levando em consideração que na escola todos os componentes curriculares são relevantes a conquista da cidadania, vemos na Educação Física Escolar (EFE) a prática de diversas modalidades esportivas, inclusive diferentes jogos que possibilitam o processo de socialização entre os estudantes com ou sem deficiência. Partindo dessa premissa, Jimenez (1998), citado por Oliveira (2002, p.03) comenta:

os jogos trazem algumas atitudes para as crianças portadoras de necessidades especiais como:

- a) Participação em diferentes tipos de jogos considerando seu valor funcional ou recreativo superando os estereótipos;
- b) Sensibilidade ante aos diferentes níveis de destreza, tanto próprias como nos outros, na prática dos jogos;
- c) Valorização das possibilidades como equipe e da participação de cada um de seus membros com independência do resultado obtido;
- d) Aceitação do desafio que supõe se opor a outros em situações de jogo sem que ele derive em atitudes de rivalidade.

Nosso olhar para na literatura especializada, que enfatiza os pressupostos filosóficos da Integração e Inclusão, somos levados a refletir sobre a possibilidade de pensar numa escola inclusiva capaz de adotar uma nova práxis dos docentes, bem como do componente curricular de educação física cuja meta é a inclusão dos estudantes no ensino comum. Neste sentido, nossa intenção com esse artigo é refletir sobre uma escola cidadã que em seu bojo defenda o processo de inclusão, sem excluir e marginalizar.

Objetivos:

Nosso objetivo neste artigo foi: observar como vem ocorrendo a inclusão escolar dos estudantes com deficiências matriculados no ensino regular, bem como compreender se a prática docente dos profissionais de educação física vem contribuindo efetivamente para o processo de inclusão desses nestas aulas.

Metodologia:

Nossa opção metodológica priorizou a pesquisa qualitativa que, de acordo com Husserl (1975), busca a obtenção de uma compreensão, de uma consciência de alguma coisa, destarte, não estabelece critérios de verdade e/ou falsidade diante das proposições dos sujeitos, a verdade aqui considerada é a verdade do ser, é o fazer-se manifesto. A realidade ocorre através da relação existente entre o compreendido e o comunicado, assim sendo, é perspectival.

Ancorada na observação participante, convivemos e observamos estudantes com deficiência que se encontram matriculados no ensino comum nas escolas públicas da rede municipal e estadual do município em questão. Observação participante esta que de acordo com Spink (2007, p.10-11) significa: "que a observação participante é realizada de dentro de uma dada situação. Senão como membro nato da situação observada, pelo menos como membro aceito pelos demais partícipes".

Os instrumentos de coleta dos dados que utilizamos para realizar as observações nesse estudo se consubstanciaram em diários de campo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 150) estes são "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo".

Resultados e discussões:

Ao nos reportarmos a escola, espaço onde pressupõem ser o lócus do debate acadêmico, do respeito às diferenças na e para a diversidade, pensamos ser atualmente um entrave ao processo de escolarização das PCDs a falta de um Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola que possa acolher todos e todas numa ação educativa total. Nesse sentido Ferreira (1999), citado por Cruz (2007):

contribui à discussão sobre a elaboração de um projeto pedagógico para a formação de professores que atuam na Educação Especial apontando para uma formação inicial generalista – afinada com preceitos de atendimento à diversidade na educação escolarizada – devidamente articulada a uma formação continuada incumbida da formação específica do “educador especial”.

No sistema educacional, ou nos diversos seguimentos da sociedade, é notório assinalar que os direitos das pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida devem ser assegurados em qualquer situação. A problemática recorrente que vivenciamos no nosso cotidiano, são as barreiras físicas, sistêmicas e atitudinais criadas por um sistema que cuida muito mal das pessoas, que não as valorizam, enfim, que não respeita seus limites e ainda mantém um forte mecanismo de discriminação, preconceito, estereótipos e estigmas.

Nesta análise, é relevante assinalar que por barreiras físicas entendemos ser aquelas que impedem as PCDs de ir e vir para um determinado local, e/ou obstáculos como: escadas, portas estreitas que impossibilitam a circulação de cadeiras de rodas, elevadores sem a descrição do Braille, portas automáticas sem a sinalização visual da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para as pessoas surdas.

Os direitos das PCDs nesta sociedade excludente são limitados, a partir do momento que as barreiras ainda podem ser arquitetônicas, presentes nas calçadas, vias públicas, prédios comerciais e/ou residências, áreas de lazer. Há também as urbanísticas, principalmente ao nos referirmos aos transportes coletivos quase sempre inacessíveis às PCDs e a falta de comunicação eletrônica, por exemplo, nos semáforos, que dificulta o direito de ir e vir dos deficientes nos diferentes espaços urbanos.

Um dos limites que nos deixou impressionados e que as vezes não conseguimos aceitar no sistema educacional, são as barreiras que há nos diversos espaços as de caráter sistêmico

encontradas, por exemplo, nas escolas que não oferecem apoio em sala de aula, planejamento flexíveis, recursos didáticos acessíveis, currículos adaptados às mais diferentes deficiências, garantindo não só o ingresso mas também a permanência e o sucesso no ensino comum.

Há vários limites que dificultam a inclusão socio-educacional das PCDs. Deste modo, há barreiras atitudinais manifestadas por pessoas que tem preconceitos, estereótipos e estigmas acerca daquelas com mobilidade reduzida como a deficiência física intelectual, sensorial, motora, ou múltipla. Partindo desta premissa, a grande indagação que ora não quer calar é: a escola, nela docentes e demais segmentos da comunidade escolar como deve se manifestar diante dos diversos obstáculos que impedem o ir e vir das pessoas PCDs?

Nas escolas, quando da nossa inserção, observamos estudantes com deficiência, nos deparamos com alguns depoimentos: as PCDs não estão sendo incluídas nas atividades físicas, esportivas e de lazer planejadas pelos docentes.

Frente a esta assertiva Costa (2009), evidenciou no decorrer de seu estudo que o processo de Inclusão Escolar dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física é um problema porque os docentes alegaram não estarem preparados para promover a participação destes nas atividades sejam elas física esportivas e de lazer. O mesmo autor constatou que uma docente de deste componente curricular confessou que "a inclusão não vem ocorrendo porque a estrutura da escola não permite e também porque os docentes não estão preparados e qualificados para exercer esta função"

Nas observações, em outro momento de convivência, registramos em notas de campo que outra docente de Educação Física, de escola estadual, salientou não estimular os(as) estudantes com deficiência visual a realizarem práticas corporais, pois não tem nenhuma habilitação para exercer essa função, tendo em vista que nunca recebeu treinamento específico nas escolas do Estado ou do Município nas quais trabalha.

Posicionando-nos contrários ao relato da docente, em se tratando do componente curricular de Educação Física, por exemplo, este se constitui em um elemento relevante ao processo de inclusão, seja ele nos esportes, na cultura e no lazer. Partindo dessa premissa, Rodrigues (2003, p.77-78) faz a seguinte consideração:

(...) a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular. [...] A EF é julgada uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades.

Diante desta problemática, esta premissa nos leva a pensar que, na escola e, por sua vez, na Educação Física escolar, iremos deparar com exclusão, conforme alerta Rodrigues (2003, p.80-81):

(...) encontramos na EF uma dupla genealogia de razões que podem conduzir à exclusão. [...] A Educação Física é obviamente influenciada por esta cultura escolar e segue e participa nesta exclusão. Esta cultura competitiva constitui uma segunda fonte de exclusão.

Se observarmos o descaso político e a quase total ausência das esferas públicas frente as populações especiais, é possível aferir que foi só a partir dos anos de 1980 que iniciaram as primeiras preocupações no sentido de integrar as PCDs no espaço da escola. Tal preocupação se evidencia de acordo com Porto, Moreira e Rechineli (2008, p.297) ao observar:

Com o advento do Ano Internacional do Deficiente, decretado pela Organização das Nações Unidas em 1981, inicia-se um processo de maior incentivo, por parte dos governantes, numa tentativa de provocar na sociedade discussões acerca da problemática que envolve essa população, principalmente a questão das possibilidades desses corpos com deficiências em contraposição a suas limitações.

No final dos anos de 1980, com o advento das duas maiores conferências sobre a educação, uma realizada em Jomtien, Tailândia 1990 e outra com a declaração de Salamanca, Espanha, 1994, a questão que ora não quer calar diz respeito ao estreito olhar da educação física escolar tradicional, centrada nos esportes de rendimentos cuja competitividade predominava. Esta realidade começa a ser desvelada, principalmente se observarmos Sergio (1994, p 53-54) citado por Porto, Moreira e Rechineli (2008, p.304) ao observar:

a Motricidade Humana pressupõe um "[...] paradigma emergente, antidualista e holístico, expresso na passagem do físico ao motor, em que a Educação Física é a pré-ciência da ciência da Motricidade Humana ou como ramo pedagógico desta ciência. Considerada por Sérgio (1992), a Motricidade Humana é ampla e abrangente, e se utiliza de diferentes áreas, tais como biologia, antropologia, sociologia e filosofia, para compreender o ser humano que se movimenta intencionalmente em busca de sua auto-superação.

Nossa reflexão frente essa mudança de paradigma, no qual a EF também teve que se adaptar as novas exigências do mundo contemporâneo globalizado, fica evidente que na motricidade humana prioriza-se não apenas o corpo sentido, o corpo não apenas como um aspecto físico, perfeito, normal, ao contrário, um corpo que em sua totalidade se relaciona com consigo, com o outro e com o mundo exterior a partir de uma intencionalidade.

Um dos limites ao processo de inclusão é a precária formação docente nos cursos de graduação e licenciatura. Deste modo, acreditamos ser relevante incluir aqui também os profissionais que atuam na área de Educação Física, pois afirmam que, ao receber em suas

aulas estudantes deficientes, devem estar preparados, qualificados e habilitados para exercer esta função. Nesse sentido, Lopez e Valdés (2003, p.204) observam:

Todos são incisivos em afirmar que qualquer profissional que for lidar com alunos que necessitem de um atendimento diferenciado, precisam, e isso é fundamental na opinião deles, de uma preparação, uma capacitação, para subsidiar, para enriquecer o trabalho para que o mesmo se torne produtivo, prazeroso e principalmente que atenda as reais e naturais aspirações destes alunos.

É obvio que a Educação Física, quando bem planejada no contexto da escola, atrai a atenção de todos, inclusive das pessoas com deficiências que estão incluídas no ensino comum. De acordo com Costa (2009) o argumento de que os(as) docentes da Educação Física desenvolvem atitudes mais positivas junto aos estudantes é equivocado, pois o que vivenciou-se durante a realização da pesquisa nas escolas, tanto nas observações, quanto nas entrevistas, foi uma total resistência dos(as) docentes em promover atividades físicas, esportivas e de lazer junto aos estudantes com deficiência visual no Ensino Regular.

Pensamos que a Educação Física Escolar é de grande relevância ao processo de Inclusão, no entanto, acreditamos que esta atitude positiva deve ser de todos(as) dentro do sistema educacional, mesmo porque a escola não é feita apenas pelos profissionais deste componente curricular, mas também por um conjunto de docentes e demais segmentos que pensam, agem e refletem qual é a melhor forma de incluir sem excluir e marginalizar.

No decorrer desta análise, é relevante assinalar que os resultados nos mostraram que nos diversos níveis de ensino, percebemos uma lacuna nos cursos de formação de docentes sobre a temática da inclusão escolar na Educação Física. Isso se torna evidente na observação de Vitalino (2007, p.400) ao afirmar:

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação. E aí surge o questionamento: Os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade? Ao examinarmos essas análises, notamos que [...], os professores que atuam nos cursos de formação docente, os denominados de licenciatura, também não estão preparados.

Considerações finais:

Considerando a trajetória da escola que ao longo de séculos se configurou como seletista, excludente e conservadora, é notório assinalar que as PCDs sempre foram ladeadas de discriminação, preconceito, estereótipos e estigmas, pois a essas se destinava a capa simbólica da violência de que por serem deficientes deveriam ser mantidas segregadas, fora

do convívio social, enfim, protegidas dos "perigos que rodeiam a sociedade". Essa atitude retrógrada é duramente criticada por Porto, Moreira e Rechineli (2008, p.298), ao observar:

Para refletir sobre o corpo eficiente e sua relação com o presente, buscamos compreender a evolução do desenvolvimento de atividades físicas para as PD, evidenciando que este corpo se torna eficiente a partir do momento em que lhe é dada a oportunidade de participação.

No sistema educacional, no qual a escola sempre privilegiou aspectos como o da normalidade/perfeição, erroneamente predominou durante séculos a falseada idéia de que os estudantes com deficiência não deveriam participar das atividades físicas esportivas e de lazer propostas pela escola comum. Contrapondo esta equivocada postura de que os estudantes com deficiência não têm um rendimento satisfatório no processo de escolarização. Neste sentido, Oliveira (2002, p.01) tece ferrenhas críticas ao comentar: "Há estudos em educação física como também na área de educação especial que comprova que os alunos com necessidades especiais separados de alunos "normais", apresentam um resultado inferior, do que se ele estivesse incluído." Deste modo, Cruz (2007), confirma: numa turma composta por deficientes mentais, exemplifica com a aplicação de ginástica, jogos, voleibol, basquetebol, futsal, handebol e outras atividades, mostra uma diferença significativa em que os alunos integrados apresentam um resultado superior do que se eles estivessem segregados e isolados ou dos outros ditos normais.

Na escola que prioriza uma educação libertadora humana e humanizante os defensores de uma Educação Física Escolar nova, que respeita o corpo, centrada nos pressupostos da motricidade humana, reforçam a tese de que os traços de preconceito, discriminação, estereótipo e estigma devem ser banidos do espaço escolar, inclusive no componente curricular de educação física. Isso se justifica principalmente quando observamos nas escolas estudantes com deficiência tendo um desempenho satisfatório nas atividades físicas esportivas e de lazer, integrados aos demais estudantes considerados normais. Esta constatação pode ser vivenciada, ao observar Oliveira, (2002, p.01) ao comentar:

em aulas realizadas em conjuntos com alunos de classes regulares, ditos normais, os alunos portadores de deficiência mental tiveram um desempenho consideravelmente acima de seus próprios tempos, nas mesmas atividades, porém, em espaços restritos a seus pares de iguais, vulgo, classes especiais

Ao longo das nossas reflexões junto aos estudantes com deficiência conseguimos observar que um dos limites que ainda perdura no sistema educacional, em especial quando se refere à educação física escolar, é o modelo integrativo, que notadamente criou na escola dois

tipos de estudantes: de um lado os com necessidades educativas normais; de outro os com necessidades educativas especiais. De acordo com Rodrigues (2003, p.76-77) a escola pública interage de forma errônea com as diferenças, pois se baseando nos modelos tradicional e integrativo pressupõem-se que

- a) Na escola tradicional, a diferença é proscrita e remetida para as "escolas especiais".
- b) A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja uma deficiência.

36. A nosso ver, isso incorre em dois problemas, pois em ambos os modelos não é possível identificar o respeito às diferenças.

Nessas reflexões, em especial quando nos debruçamos frente a literatura que aborda a questão da formação docente nos cursos de Educação física Escolar, é possível aferir que de acordo com Rodrigues (2003) constata-se lacunas tanto em Portugal, quanto no Brasil acerca de se investir melhor na formação dos profissionais da EF. Neste sentido, cumpre-nos assinalar que a maioria dos cursos existentes em Portugal não proporciona qualquer formação neste âmbito das NEE aos seus futuros licenciados; a partir da análise dos programas, verificamos que a formação inicial que é proporcionada é de caráter geral e raramente relacionado com aspectos concretos da inclusão em EF. Ao se referir o sistema educacional presente na história da educação brasileira, é notório assinalar que: no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) retirou as habilitações dos cursos de formação de professores.

Diante do exposto, identificamos na Educação física processos excludentes, seletistas, conservadores, enfim, marginalizadores, principalmente quando se desenvolve ações que possibilitam a exclusão de todos que não se enquadram nos modelos de "normais, perfeitos, bem constituídos". Assim, a Educação Física é obviamente influenciada por esta cultura escolar que exclui aqueles que não se encaixam nos padrões de normalidade e perfeição. Deste modo, cumpre-nos assinalar que até na EF é possível aferir que a exclusão é vivenciada nas práticas esportivas e de lazer nas escolas.

Pensamos que nessas reflexões enquanto estudante, pesquisador, deficiente visual no ensino regular em todos os níveis, acreditamos ser relevante pensar na veemente necessidade de que em todos os cursos de formação docente fossem implantadas uma ou mais disciplinas que preparem, qualifiquem e habilitem os/as docentes para trabalhar com as diferentes necessidades educativas especiais no ensino regular, em especial, quando se refere a inclusão escolar das PCDs.

Neste sentido, um dos principais desafios dos/das docentes no ensino regular é valorizar as diferenças, respeitar a diversidade dos nossos estudantes, pois o que temos vivenciado é uma escola homogênea que enaltece o valor da normalidade, da perfeição, e da excelência, enfim, da competição, ao invés de ressaltar o valor das diferenças, do estranho, do desviante nos diversos níveis do ensino regular.

Ao longo dessas reflexões, conseguimos aferir que os/as docentes da EF muito podem contribuir para a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais. Partindo desta premissa, cumpre-nos assinalar que de acordo com Rodrigues (2003, p.83)

O processo da inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais, tem muito a beneficiar com as propostas do professor de educação física, pois, com criatividade, podem usar o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade.

No que se refere à escolarização dos estudantes com deficiência, principalmente levando em conta que a EFE é uma excelente parceira ao processo de inclusão, acreditamos que as crianças através de atividades corporais não só conheça o seu próprio corpo, mais também os que se encontram ao seu redor. Assim, pensamos ser a EFE um componente curricular mais inclusivo, pois se configura num importante aliado ao processo de inclusão.

Pensamos nessas reflexões que para trabalhar com qualidade a EFE, é preciso que este componente curricular possa se abrir a todas as pessoas, sejam elas deficientes, ou não. Deste modo, no contexto da diversidade, os maiores desafios são os de propiciar uma efe que possa respeitar as diferenças, podendo identificá-las no espaço escolar, reconhecer que elas existem, estão a nossa frente, aos nossos olhos. Enfim, pensamos ser papel do docente esta tarefa: incluir, sem excluir e marginalizar. Partindo desta premissa Porto e Moreira (2006, p 27) comentam: “os corpos, ao se permitirem viver os sonhos, as ousadias, os riscos e as incertezas, estão se expondo para viver a sua existencialidade, nas relações consigo, com o outro e com o mundo, aceitando a complexidade dessas relações”.

Ao vislumbrarmos esta realidade, isso nos faz pensar na possibilidade de fazer uma escola que vê no outro, no diferente, no estranho o quanto é possível fazer acontecer no espaço escolar aquilo que Freire, (1987) afirmava: "a unidade na diversidade”.

Referências:

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

COSTA, A. M., SOUZA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio/2004.

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.

CRUZ, G. **Classe Especial e Regular no contexto da Educação Física: Segregar ou Integrar?** Londrina, Ed UEL, 1997.

_____. Formação Continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30º, Caxambu, 2007, **Anais...**, Caxambu, MG. 2007.

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida**. Jundiaí, Fontoura, 2006.

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de Professores de Educação Física que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência Auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p.195-210, 2003.

OLIVEIRA, F. F. Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 8 - N° 51 - Agosto de 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. A corporeidade na educação inclusiva. In: Encontro Nacional de Ensino da Arte e Educação Física saberes do corpo: possibilidades para o conhecimento pedagógico da arte e da educação física na escola, 3º, Natal, 2006. **Anais...** Natal, 2006

PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W.; RECHINELI, A. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Rev. bras. educ. espec.** Marília. v.14 n.2 pp. 293-310 mai/ago. 2008.

RODRIGUES, D. 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.

SPINK, M. J. P. Pesquisando *no cotidiano*: recuperando memórias de pesquisa em Psicologia Social. In: **Psicologia & Sociedade**; 19 (1): 7-14; jan/abr. 2007.

VITALINO, C. R. Análise da Necessidade de Preparação Pedagógica de Professores de Cursos de Licenciatura Para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.13, n. 3, Marília, 2007.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONHECENDO AS ORIGENS DA CAPOEIRA

MUNHOZ, Raquel Fantinelli – CEF/UFSCar
CARMO, Clayton da Silva – PPGE/UFSCar; NEFEF; SPQMH; SEESP
COLLOCA, Edson Aparecido – SEESP; NEFEF; SPQMH

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Resumo

O presente estudo teve o objetivo de investigar a possibilidade da introdução do conteúdo Capoeira nas aulas de Educação Física, particularmente identificar as contribuições da abordagem do contexto histórico para o trabalho pedagógico com o referido conteúdo. A abordagem utilizada é de cunho qualitativo e os procedimentos metodológicos adotados foram intervenção em uma turma de 4^a série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual com o conteúdo capoeira, e concomitantes registros de observação em diários de aula. Os dados foram tratados em acordo com a análise de conteúdo.

Palavras chave: Educação Física Escolar; Capoeira; Contexto Histórico.

Introdução

O presente estudo foi realizado em decorrência de uma solicitação da disciplina curricular optativa de Fundamentos da Capoeira, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esta disciplina, que teve encontros semanais, indicou a realização de intervenção com o conteúdo capoeira em um espaço educativo a fim de apresentar tal conteúdo aos interessados e observar como seria o desenvolvimento do mesmo.

Salientamos que o grupo que frequentava as aulas da disciplina oferecida pelo Departamento de Educação Física e Motricidade Humana era pequeno e composto quase que totalmente por alunos da Educação Física. Fizemos jogos a respeito da Capoeira, aprendemos diversos golpes, discutimos textos que diziam respeito à história da Capoeira e como tem sido difícil a preservação de suas raízes. Tivemos também a oportunidade de assistirmos a vídeos e filmes que complementaram a nossa formação. Como parte da avaliação da disciplina deveríamos realizar uma intervenção sobre a temática Capoeira em algum espaço educativo e a partir desta desenvolvemos este estudo.

A presente pesquisa teve o objetivo de investigar a possibilidade da introdução do conteúdo Capoeira nas aulas de Educação Física, particularmente identificar as contribuições da abordagem do contexto histórico para o trabalho pedagógico com o referido conteúdo.

Questão de pesquisa que orientou este estudo foi: Quais as contribuições da abordagem do contexto histórico para o trabalho pedagógico com a Capoeira na Educação Física escolar?

Um pouco sobre a história da capoeira

Zum, zum, zum, Besouro Magangá
Batendo nos soldados da polícia militar
Zum, zum, zum, Besouro magangá
Quem num pode com mandinga
não carrega patuá (...) ¹

Considerada como luta, dança, esporte e jogo, a Capoeira tem suas origens históricas imprecisas. A falta de documentação é a principal causa dessa imprecisão que margeia o surgimento da Capoeira, o que é resultado da queima de documentos que se referia à escravidão comandada por Ruy Barbosa, que era Ministro da Fazenda do governo de Deodoro da Fonseca. Esse apagão na história foi justificado pelo governo de então por ser vergonhoso ao país a tão extensa e intensa fase da escravidão (GONÇALVES JUNIOR, 2009). Apesar de haver divergências sobre seu surgimento as referências de Areias (1983) e Gonçalves Junior (2009), os quais defendem a ideia de que a capoeira originou-se no Brasil a partir do povo africano e afro-brasileiro escravizado pelos colonizadores, visando libertação.

Desenvolvida como forma dos negros combaterem a escravidão, esta prática era a principal arma que os negros possuíam contra seus opressores, os colonizadores, que principalmente através dos capitães de mato os vigiava, punia e caçava em caso de fugas. Entende-se ai porque alguns autores a consideram como dança, pois os negros não podiam praticá-la abertamente e executavam-na de forma velada, transformando os golpes certos em aparentes passos de dança. Os escravos que conseguiam escapar das fazendas em que eram tratados como mercadorias, se juntavam aos outros escravos fugitivos e viviam em quilombos, lugares em que se organizavam de forma a viverem de subsistência e para muitos fugitivos um lugar de liberdade (AREIAS, 1983).

¹ Cantiga de domínio público.

Depois da libertação dos escravos, que ocorreu em 1888, os negros continuaram a ser fortemente perseguidos pelo regime político da época (Brasil República, instaurado em 1889), o que acarretava em punições severas para aqueles que cultivassem a cultura negra no país, incluindo as rodas de capoeira (GONÇALVES JUNIOR, 2009).

Nas palavras de Abib (2004):

Os castigos sofridos pelos capoeiras eram terríveis: centenas de chibatadas aplicados em plena praça pública, para “servir de exemplo”. Isso, quando não eram mandados ao “Calabouço”, um terrível presídio localizado no Morro do Castelo, onde, além das chibatadas, os presidiários sofriam com a falta de água, com a comida estragada e com as condições desumanas do cárcere (p.101).

Essas punições se fizeram também porque, depois da libertação dos escravos, a maioria dos negros não tinham trabalho e nenhuma forma de sustento, o que levou muitos à marginalização. Foi nessa época também que os capoeiras, praticantes da Capoeira, eram considerados ameaça à sociedade, decorrente das brigas em que se envolviam e pelo preconceito racial (REIS, 2000).

Apenas no início do governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, que são extintas as leis contra a cultura afro-brasileira e é a partir dessa etapa histórica que a Capoeira começa a poder ser livremente praticada. Em 1937, Mestre Bimba consegue o alvará para o Centro da Cultura Física Regional, na Bahia, e é o primeiro mestre de Capoeira a abrir uma academia da modalidade (GONÇALVES JUNIOR, 2009).

Capoeira como conteúdo da Educação Física Escolar

Para um melhor entendimento do termo conteúdo dentro da Educação Física escolar tem-se como referência uma definição utilizada por Coll *et. al* (2000), que define conteúdo como formas de saberes culturais, habilidades, linguagens, atitudes, ou seja, características que, assimiladas são fundamentais para o desenvolvimento e socialização do aluno.

Acrescentando à compreensão de conteúdo Darido (2005), a partir de Zabala (1998) o aborda em três dimensões: procedimental, atitudinal e conceitual. A dimensão procedimental esta ligada ao fazer relacionado às aulas de Educação Física; a dimensão conceitual aborda o conceito desse fazer, seu entendimento, suas origens; por fim a

dimensão atitudinal relaciona as duas outras dimensões aos valores externos que o aluno pode ter em função do conteúdo, discutindo temas sociais que surgem do mesmo.

A dimensão procedimental refere-se à prática da Capoeira, tanto se tratando dos golpes quanto da musicalidade presente nas rodas e a dimensão atitudinal pode ser trabalhada quanto aos aspectos culturais que margeiam o tema, tanto no berço da Capoeira quanto nas mudanças que vem sofrendo com o passar do tempo (IORIO; DARIDO, 2005).

Além das dimensões que são sugeridas à Educação Física no âmbito escolar, para Iório e Rangel (2005), tal componente curricular deve apresentar o tema pluralidade cultural, por abordar a partir desse termo diversas culturas inseridas na sociedade e por poder através dessa apresentação lecionar aos alunos sobre a origem das mesmas. A pluralidade cultural é também destacada pelo Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) em dois pontos: primeiro - valorização da diversidade de culturas; segundo – rejeição ao preconceito e discriminação de etnia, gênero, religião. Conforme segue:

(...) valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade nacional. (...) repudiar toda discriminação baseada nas diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais e sócias (BRASIL, 1998, p.143).

A Educação Física, portanto tem o papel também de focar as diferenças culturais. Percebe-se então que a Capoeira, além de proporcionar ricos conhecimentos aos alunos dá margem às discussões relacionadas à pluralidade cultural, através de abordagens sobre a origem da Capoeira, seus praticantes, sobre os instrumentos e as músicas a serem tocadas na roda, à escravidão e a marginalização dos negros, dentre outras vertentes que podem e devem ser discutidas nas aulas de Educação Física (IORIO; RANGEL, 2005).

Concordando com a utilização do conteúdo Capoeira à pluralidade cultural, deve-se também apresentar as possíveis faces desse conteúdo nas dimensões abordadas anteriormente. Dessa forma temos Soares *et al.* (1992) para sustentar a dimensão conceitual da Capoeira, “(...) a Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou” (p. 76).

Reforçando a importância da diversificação da cultura corporal, fugindo dos esportes tradicionais, Gonçalves Junior (2007) afirma que os esportes, tais como vôleibol, futebol, handebol advém de uma cultura eurocêntrica e estadunidense e são quase hegemônicos no contexto das aulas de Educação Física, deixando-se de lado outras manifestações que se fazem presentes na cultura brasileira, tais como jogos, danças, lutas e brincadeiras, inclusive provenientes de diferentes povos, como africanos, indígenas e orientais.

Deste modo, nota-se que a presença da Capoeira na Educação Física escolar pode proporcionar aos professores uma variedade grande de temas a serem discutidos e trabalhados com os alunos, com a possibilidade de sempre relacionar este conteúdo a vida social a qual os mesmos estão inseridos, aproximando a história da realidade desses alunos que também recebem vantagem ao aprender a Capoeira, tanto em valores socioculturais quanto à motricidade.

Metodologia

Contexto da Intervenção

A intervenção e coleta de dados dessa pesquisa ocorreu com uma turma de 4ª série/5º ano de uma Escola Estadual localizada na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo. Sendo que participaram das aulas 18 alunos que tinham uma faixa etária de aproximadamente 9, 10 anos.

As aulas abordaram o conteúdo Capoeira, com enfoque no contexto histórico da origem desse conteúdo e foram planejadas com tempo para discussão do grupo, antes e após a aula. Antes sempre com o objetivo de tratar do contexto histórico da Capoeira; após a aula, o tempo de discussão tinha como objetivo analisar as dúvidas dos alunos e também para que professora/pesquisadora pudesse compreender o que os alunos assimilaram da aula. O Professor da turma também auxiliou na revisão dos planos de aula com eventuais sugestões de modificações.

Vale ressaltar que o professor efetivo de Educação Física da turma em questão esteve presente em todas as aulas da Escola Estadual em que se realizou o estudo, bem como atuando como tutor da disciplina Fundamentos da Capoeira, do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSCar, de forma a compartilhar os vários momentos da intervenção e coleta de dados dessa pesquisa.

Os alunos estavam cientes que as aulas faziam parte de um estudo acadêmico e tanto ele como seus responsáveis permitiram a divulgação de dados coletados (registros de observações e fotos) através de um termo de consentimento livre e esclarecido.

O bairro no qual se situa a instituição é localizado em uma área periférica da cidade. A escola possui uma ampla estrutura que ocupa o espaço de quase um quarteirão. O pátio interno (coberto) é amplo e com várias saídas que se iniciam nele para as salas de aula, sala de vídeo, sala dos professores, banheiros, entrada e saída dos alunos na escola, acesso ao pátio externo, quadras de areia, quadra coberta, um parquinho recém construído que tem balanços, um escorregador e uma ponte de madeira. Nas aulas de Educação Física são mais comumente utilizados a quadra coberta, a quadra de areia, o pátio externo e, eventualmente, o parquinho. Nesse estudo desenvolvemos a intervenção na quadra e na sala de vídeo.

Procedimentos Metodológicos

Para um melhor entendimento desse estudo esclarecemos que o mesmo é de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986):

(...) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...) 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...) 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...) 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (p. 11).

No decorrer das intervenções foram feitos diários de aula, para registrar os acontecimentos da aula segundo visão da pesquisadora, de forma que essas anotações nos ajudaram nos processos didáticos das aulas seguintes, pois segundo Zabalza (2004), o diário de aula além de ser utilizado como recurso para registrar o curso das aulas, também é utilizado como recurso para que o professor possa analisar e avaliar seus processos pedagógicos. Nesse estudo os registros realizados nos diários de aula foram prioritariamente utilizados como material de análise de dados.

Os dados obtidos em tal registro foram submetidos a análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2002), que a considera como: “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de

descrição de conteúdos” (p.31). Bardin (2002) categoriza os dados a partir de seu contexto escrito, ou seja, são investigados de acordo com o texto obtido. Após essa categorização dos dados é previsto que também exista uma análise documental, que auxilie o pesquisador na organização das classificações que surgiram da categorização. Por fim, Bardin (2002) expõe a técnica de codificação dos dados, onde as informações coletadas já desmembradas e organizadas oferecem a possibilidade de construir resultados.

Análise dos dados

Os dados foram organizados em categorias temáticas que, segundo Bardin (2002, p.153):

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação de temas, ou análise temática, é rápida e eficaz de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Com tal procedimento, foram elencadas quatro categorias de análise (quadro 1) a partir de unidades de contexto identificadas nos diários de aula construídos. Assim: “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico” (BARDIN, 2002, p.117).

Prossegue o autor afirmando que as unidades de contexto: (...) serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores a unidade de registro) são ótimas para que possa compreender a significação exata da unidade de registro (BARDIN, 2002, p.107).

As quatro categorias são: A) Contextualização histórica da Capoeira; B) Percepções de ensino e aprendizagem; C) Participação do professor titular de Educação Física; D) Envolvimento dos alunos em relação ao conteúdo Capoeira.

Para facilitar a identificação dos dados na análise dos dados, em cada unidade de contexto extraída dos diários de campo, apresentaremos a expressão DIÁRIO, seguida de número romano do respectivo diário, vírgula e número arábico da unidade de significado, associado a letra maiúscula da respectiva categoria temática, por exemplo “DIÁRIO I, 10A”, correspondendo ao diário de campo “I”, unidade de contexto “10”,

categoria “A”. No caso da unidade de contexto referir-se não a uma convergência, mas a uma divergência acrescentaremos a letra “d” minúscula.

Quadro 1: Categorias temáticas relacionadas com as unidades de contexto

Diários de aula Categorias	I	II	III	IV
A) Contextualização da Capoeira	2, 4, 5, 8	5, 6	3, 9, 12, 15, 21	1, 5, 6, 15, 17
B) Percepções de ensino e aprendizagem	3, 6, 9, 10, 12, 15, 16, 18	2, 7, 9, 12, 14, 15, 17, 22	1, 2, 5, 6, 8, 11, 19	3, 7, 9, 12, 13, 20
C) Participação do professor titular de Educação Física	11	1, 10, 20, 21	16, 17	14, 21
D) Interesse dos alunos em relação ao conteúdo Capoeira	1, 7, 13, 14, 17	3, 4, 8, 11, 13, 16, 18, 19	4, 7, 10, 13, 14, 18, 20, 22	2, 4, 8, 10, 11, 16, 18, 19, 22d

A) Contextualização da Capoeira

Essa categoria envolve momentos onde buscamos situar os alunos em relação ao tempo histórico de origem e desenvolvimento do conteúdo Capoeira através do diálogo, de jogos e também da apresentação de instrumentos característicos, como o berimbau.

Seguindo com a aula, fizemos mais uma questão aos alunos antes de passar um vídeo sobre a Capoeira e a questão foi se eles sabiam alguma coisa sobre a origem da Capoeira e sem exceções eles me afirmaram: “foram os indígenas” (DIÁRIO I, 2A).

Antes de iniciar as atividades ficamos ali mesmo e sentados, começamos a conversar novamente a respeito da origem da Capoeira e alguns disseram ter sido na África, sendo que a maioria comentou que os escravos provenientes da África que criaram a Capoeira no Brasil (DIÁRIO II, 5A). A partir disso comentamos mais um pouco sobre a história dos escravos, sobre os quilombos, e sobre o processo de abolição da escravidão, sendo que o Brasil foi um dos últimos países a realizá-la (DIÁRIO II, 6A).

A atividade seguinte foi um pega-pega, onde os pegadores eram os policiais do período da primeira república e os fugitivos os capoeiras que eram proibidos de praticar Capoeira (DIÁRIO III, 12A).

Para que as crianças também pudessem entender o contexto da música, enquanto gingavam explicamos que ao som do berimbau eram cantadas algumas cantigas que diziam respeito aos personagens da Capoeira, mas que também cantaríamos outras músicas (DIÁRIO IV, 17A).

A partir destas unidades de contexto que compõe essa categoria percebe-se que houve contextualização histórica, seja retomando em diálogo o que já se tinha visto em outras aulas, seja acrescentando novas informações.

B) Percepções de ensino e aprendizagem

Essa categoria se refere às percepções de ensino e aprendizagem observadas durante a intervenção e registradas em diários de aula, ou seja, relatos acerca da didática de ensino, da compreensão dos alunos, das situações de aula vivenciadas.

Foi a partir de então que nos sentimos mais confortáveis nas aulas, ao saber que eles estavam demonstrando compreensão das atividades e das conversas que tivemos (DIÁRIO I, 9B).

Durante a primeira aula notamos que os alunos gostaram da temática e todos quiseram participar da mesma. Mostraram-se interessados na história, mas o que pareceu mais fasciná-los foram os golpes executados durante a prática da Capoeira (DIÁRIO I, 18B).

Pedimos para que interrompessem a ginga (ver Fig. 1) e explicamos como fazer o golpe meia lua de frente com ambas as pernas e fizemos o movimento para que eles pudessem visualizar. Dissemos que nossos pés deveriam realizar uma trajetória que desenhasse uma meia lua no espaço, o que pareceu facilitar o entendimento deles quanto à realização do movimento e quanto ao nome do golpe (DIÁRIO II, 12B).

O jogo “pique capoeira”, em que *os capoeiras* deveriam pegar a chave da senzala e *os capitães de mato* pegar o chicote, ambos passando pelo campo de jogo do grupo oposto, nos pareceu simples e pensamos que eles o executariam facilmente, mas não foi isso que aconteceu (DIÁRIO III, 6B).



Fig. 1: Alunos realizando a ginga da Capoeira

Com base nestas unidades de contexto nota-se que, embora tenha ocorrido compreensão e aprendizagem dos alunos de vários movimentos característicos da Capoeira e interesse no conhecimento da história desta prática, ocorreram também dificuldades, particularmente em relação a dinâmica de jogos.

C) Participação do professor titular de Educação Física

Essa categoria refere-se a efetiva participação do professor titular de Educação Física da escola com a qual realizamos a intervenção nessa escola pública. As unidades de contexto nos mostram que o professor da escola e os pesquisadores não precisam exercer funções segmentadas, mas podem e devem ser complementares, a fim de melhorar a prática profissional e acadêmica de ambos, ganhando com isso a área de Educação Física (intervenção e pesquisa), a escola, a universidade e os alunos de ambas instituições.

O professor titular da escola nos trouxe alguns gizes para que os alunos pudessem desenhar um triângulo para servir de processo educativo ao aprendizado da ginga da Capoeira e, nesse momento, comentou com os alunos que desenhassem um rosto, dando destaque aos olhos – base do triângulo – e a boca – outro vértice (DIÁRIO I, 11C).

Durante a aula, o professor titular da escola providenciou um rádio e algumas músicas típicas de Capoeira, o que facilitou o envolvimento dos alunos na aula e o aprendizado rítmico das palmas durante a realização da roda de Capoeira (DIÁRIO II, 20C).

(...) pretendíamos demonstrar a defesa de Capoeira denominada negativa, mas em conversa com o professor titular da escola ele sugeriu uma defesa mais simples, resolvemos conjuntamente então explicar e demonstrar a esquiva e então professor titular da escola contou história relacionada ao golpe benção que seria feito de modo combinado àquela defesa (DIÁRIO III, 16C).

Formamos a roda de Capoeira e o professor titular da escola representou a figura do “Mestre” (ver Fig. 2), posicionando-se com o berimbau na “entrada” da roda, onde os capoeiras se cumprimentam e entram para realizar o jogo. Explicou aos alunos o porquê dos Mestres preferirem se posicionar de frente para a porta dos recintos onde se encontram, evitando serem surpreendidos sem visualização do acesso de outras pessoas no local (DIÁRIO IV, 14C).



Fig. 2: Professor titular de Educação Física da escola representando o “Mestre” de Capoeira e explicando aos alunos a formação da roda.

A partir destas unidades de contexto observa-se que o envolvimento do professor titular da escola foi efetivo.

D) Interesse dos alunos em relação ao conteúdo Capoeira

Por fim temos nessa categoria demonstração de interesse dos alunos nas aulas realizadas durante a intervenção com o conteúdo Capoeira, a efetiva participação, as curiosidades e dúvidas que apresentaram, bem como aprendizagens demonstradas. Conforme as unidades de contexto extraídas dos diários de campo que seguem:

Alguns mencionaram ser difícil relacionar o braço com a perna no momento de realizar a ginga, movimento característico do conteúdo Capoeira (DIÁRIO I, 14D).

Os alunos demonstraram interesse em conhecer o contexto histórico da Capoeira e também queriam saber como realmente ela era praticada e utilizada na época em que surgiu (Diário I, 7D).

Quando o sinal tocou, eles não perceberam e continuaram na roda de Capoeira (ver Fig. 3), até mesmo alguns acompanhando com as palmas (DIÁRIO II, 18D).

Enquanto todos estavam tentando fazer o aú, uma dupla de alunos, Robson e Renan, estavam jogando Capoeira com fluência, realizando a ginga, movimentos de ataque e de defesa, sem que indicássemos isso na aula (DIÁRIO IV, 10D).

Alguns minutos antes do sinal tocar encerramos a roda e sentemos com os alunos para saber o que mais gostaram das aulas e o que não gostaram também. A maioria disse em coro: “gostei dos golpes”; Mário: “eu gostei da história da polícia”; Renato: “gostei de a estrelinha ser aú” (DIÁRIO IV, 19D).



Fig. 3: Alunos praticando Capoeira em roda.

O interesse demonstrado pelos alunos durante as aulas foi bastante positivo, mas ocorreu também, em alguns momentos desinteresse por parte de alguns, os quais se dispersaram, no diário de campo 4, por exemplo, há registro de observação em que pedimos aos alunos que praticassem movimentos de ataque e defesa de modo combinado, porém duas alunas faziam outros movimentos não relacionados a atividade proposta (DIÁRIO IV, 22Dd).

Considerações

Retomando o objetivo desse estudo, o de investigar a possibilidade da introdução do conteúdo Capoeira nas aulas de Educação Física, particularmente identificar as contribuições da abordagem do contexto histórico para o trabalho pedagógico com o referido conteúdo, consideramos, a partir da análise de dados anteriormente realizada, que a introdução do conteúdo Capoeira foi bem aceita pelos alunos, os quais demonstraram interesse, inclusive a contextualização histórica daquilo que é praticado, no caso, a Capoeira, favoreceu a introdução de tal conteúdo.

Quando, por exemplo, o professor titular de Educação Física da turma conta a história de um golpe de Capoeira para depois os alunos o realizarem, notamos que os alunos fizeram mais facilmente o movimento, pois compreenderam sua origem e atribuíram significado.

Consideramos também que a participação efetiva do professor titular da turma foi um fator positivo durante as aulas, pois os alunos se envolviam mais com a aula percebendo que o próprio professor deles participava ativamente da mesma.

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 na transformação nossa (somos seres inconclusos, condicionados, mas não determinados), da Educação Física, da Educação em geral e do mundo.

Entendemos que nossa intervenção e pesquisa foi uma aproximação inicial do conteúdo Capoeira nas aulas de Educação Física junto a uma turma de alunos do Ensino Fundamental – Ciclo I, e que há necessidade de trabalhos e estudos mais prolongados, efetivos e aprofundados, nossa e de outros colegas educadores.

Referências bibliográficas

ABIB, P. R. J. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

AREIAS, A. **O que é capoeira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física, terceiros e quartos ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. (Educação física no ensino superior). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GONÇALVES JUNIOR, L. Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 03, p.700-707. Jul-Set/2009.

IÓRIO, L. S.; DARIDO, S. C. Capoeira. In: DARID, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. (Educação física no ensino superior). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

REIS, L. V. S. **O mundo de pernas para o ar**: a capoeira no Brasil. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

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

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

ZABALZA, M. A. **Diário de aula**: um desenvolvimento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre. Artmed, 2004.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DANÇA CIRCULAR SAGRADA NO UNIVERSO INFANTIL

Elisa Cerqueira Rodrigues, Pós-Graduanda, Universidade Federal de São Carlos – UFScar -
Departamento de Educação Física – Especialização em Educação Física Escolar (Latu-Senso).

Motricidade escolar

Resumo:

O presente estudo propõe algumas reflexões acerca da Dança Circular Sagrada enquanto manifestação da cultura corporal e a compreensão da mesma no contexto da Educação Física Escolar. O objetivo do trabalho foi resgatar e incentivar a prática da atividade desde a infância e investigar os benefícios oferecidos pelo ensino da dança. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre Educação Física Escolar e Dança Circular Sagrada para aprofundar no entendimento das temáticas. Esta pesquisa se justifica porque a Dança Circular atua na formação das pessoas quando se enfatizam valores e atitudes positivos e necessários à convivência. Recorreu-se, ainda, a pesquisa documental, por meio de leis, fotos, filmagens, relatórios e outros.

Palavras - Chave: Educação Física Escolar, Dança Circular Sagrada, Educação Infantil.

Introdução:

O estudo teve como problemática central o desconhecimento por parte do professor de Educação Física a respeito de quem é a criança que ingressa na Educação Infantil e quais as suas necessidades e direitos. Tal problema resulta na limitação do desenvolvimento motor dos alunos, que brincam livremente ou reproduzem, em menor quantidade, as aulas das crianças maiores.

A formação de licenciados em Educação Física é bastante abrangente e deve, a partir de uma sólida base de conhecimentos sobre o homem, a sociedade e a cultura, proporcionar atualização constante por meio de acesso à cultura corporal local, regional, nacional e internacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil deixam claro que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento oficial publicado em 1998, orienta os professores a respeito da concepção da criança como todo ser humano, “um sujeito social e histórico”, parte integrante da sociedade.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, vol. 1, pp. 22 - 23).

Se a criança constrói conhecimento a partir das relações estabelecidas com outras pessoas e com o meio, deve-se cuidar para a escola ser um ambiente favorável ao desenvolvimento saudável, um lugar de referência positiva, onde sejam trabalhados valores que auxiliarão no processo de formação dessa criança.

Sobre a dança, sabe-se que ela nasceu junto com o próprio universo, a partir da observação do ritmo, elemento fundamental que domina o movimento cósmico. Ela é fruto da

necessidade de expressão do homem, é tão antiga ou mais antiga que ele. Segundo Nanni (2008), “se estudarmos de qualquer povo, das civilizações mais primitivas até nossos dias, encontraremos sempre como expressão de uma cultura e como educação das crianças aos jogos, os desportos e a dança”.

O homem sempre dançou para expressar suas emoções – felicidade, tristeza, alegria, pesar ou êxtase. Antes de ter instrumentos musicais o homem tinha seu corpo – para bater palmas e marcar o ritmo com os pés, para usar sua voz para cantar uma melodia e todo o seu corpo para expressar a emoção que ele estava sentindo, e agradecer imitando os pássaros, os animais, as árvores e os diferentes elementos da natureza (Barton, 2006, p.14).

O RCNEI faz alusão à dança quando cita a expressividade como um conteúdo a ser trabalhado na Educação Infantil, acrescenta ainda que “a dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças” (BRASIL, 1998, p. 30). Nanni (2008), corrobora dizendo que a experiência com dança permite a criança pequena expressar emoções reprimidas e, motivadas por esta emoção, a criança pode se expressar francamente.

O sucesso, a alegria, a excitação, a realização que as crianças experimentam a partir de atividades em Dança permitirão as mesmas receber reforço positivo, imediato tão valiosa a estruturação de sua personalidade, pois reforçam o *auto-conceito*, a *auto-estima*, *auto-confiança*, e *auto-imagem* (NANNI, 2008, 5 ed., p. 39).

Wosien (2000), ratifica explicando aparecer na arte a essência das coisas, afirmando ainda ser “uma outra verdade mais profunda” e não aquela do nosso cotidiano.

Segundo Rodrigues (2007), a primeira formação que o ser humano adotou no desenvolvimento da vida grupal e social foi a roda. Culturas antigas perceberam a especificidade da forma circular para o estar e fazer junto. Começaram a representar nela os ciclos da natureza: tempos de cultivo, estações do ano, a vida e a morte, entre outros. Em círculos também vivenciavam rituais de passagem: nascimento, iniciação a maioridade, casamento e outros.

As culturas antigas acreditavam que, em círculo, todos eram iguais, pois estão igualmente distantes em relação ao centro e todos podem se ver.

Em 1976, o coreógrafo e bailarino alemão/polonês Bernhard Wosien visitou a Comunidade de Findhorn, no norte da Escócia, onde ensinou pela primeira vez uma coletânea

de danças folclóricas. Segundo Ramos (1998), através dessas danças Bernhard Wosien encontrou meios de “trabalhar uma expressão corporal que pudesse transmitir organicamente um estado espiritual de alegria e amor”. Wosien acreditou ser Findhorn o lugar ideal para trabalhar a primeira coletânea de danças, pois aquele grupo de pessoas já vivia em um regime de comunidade há 15 anos.

Na comunidade, viviam as Danças em forma de espetáculo. O trabalho do coreógrafo foi muito bem aceito e trouxe bons resultados. Antes de falecer, em 1986, Bernhard Wosien voltou à Findhorn, onde as rodas continuavam acontecendo. Além de pesquisar as danças étnicas, ele coreografou diversas danças, que tinham como objetivo vivenciar o “aqui e o agora”.

A experiência de dançar em círculo nos conecta com a energia de todos os povos, e proporciona a vivência da fraternidade, da partilha, da amorosidade, da alegria e da cooperação (RODRIGUES, 2007).

O movimento das Danças Circulares encontra-se difundido por vários países. Muitas danças têm sido coreografadas em várias partes do mundo, mantendo sempre a forma circular ou em espiral e utilizando gestos e movimentos pertinentes às diversas culturas.

As Danças Circulares chegaram ao Brasil através do Centro de Vivências Nazaré, na região de Nazaré Paulista/SP, cuja fundadora morou em Findhorn durante alguns anos. Sarah Marriot foi convidada a vir ao Brasil iniciar um trabalho de educação nos moldes da comunidade escocesa e orientou o centro de vivências de 1983 à 1999.

As danças têm sido utilizadas para diversos fins e ocasiões: como forma de crescimento pessoal, forma de vivenciar o lúdico, celebração de algum acontecimento, trabalho com idosos, enfim, como ferramenta de integração, sociabilização, ludicidade, entre outros (RODRIGUES, 2008).

Como esclarece Berni (2002), ao mencionar o termo **sagrado** (grifo meu), as pessoas associam à religião e apresentam certo receio em se envolver, o autor corrobora o sagrado como uma profunda sensação de encontro consigo mesmo.

É preciso dançar estas danças, para descobrir isso; é preciso se tornar muito presente para nos apropriarmos delas, para sentir e vivenciar seu efeito curativo e terapêutico. Então se abre para o bailarino, a sua origem religiosa, o caminho para a unidade e a solução da passagem do singular para o comunitário, para um estar junto em vibração. E fluem, então, energias aos dançarinos, vindas de uma fonte que continuamente se regenera (WOSIEN, 2000, p. 109).

Barton (2006, p.75), escreve que “todos podem dançar e se mover ao som da música” e acrescenta dizendo terem sido, as pessoas que não acreditam nisso, condicionadas a admitir

terem “dois pés esquerdos”. A autora esclarece que a dança é condição inerente ao ser humano, auxiliando-o a expressar emoções e, se não dançamos, ou fomos preparados para reprimir os sentimentos, ou desde muito cedo nos persuadiram a aceitar que somos desajeitados.

Como explica Velásquez (2004), a educação para a paz acontece de forma contínua, pela educação de valores. Segundo este mesmo autor, “os valores possuem natureza abstrata e intangível e só se manifestam através do comportamento das pessoas ou dos grupos sociais diante de determinadas situações”. Dessa forma, o professor deve propor ao aluno atividades fundamentadas nos objetivos comportamentais esperados.

Por isso, a vivência da Dança Circular Sagrada deve fazer parte das atividades das crianças. Pois possibilita a participação e interação de todos, num ambiente lúdico cooperativo, propiciador do contato com a cultura, consigo próprio e com os parceiros, enriquecendo experiências corporais, possibilitando a reflexão e, com isso, a Educação.

Segundo Ramos (1998), “Existe uma real preocupação com a formação dos educandos, futuros trabalhadores, educadores e líderes de um mundo em transformação. Uma conscientização de corretos valores humanos é assunto prioritário, discutido em simpósios mundiais promovidos pelas Nações Unidas” (apud. RODRIGUES, 2007).

Nas Danças Circulares todos têm o mesmo objetivo para alcançar juntos e, caso aconteça um erro, o grupo ajudará o indivíduo a seguir em frente e continuar dançando. Na dança em roda não importa a perfeição, que se dá por fazer parte da dança.

Nas vivências anteriores pude observar o estímulo dado ao educando, fazendo-o perceber sua importância no meio, “despertando-o à cooperação e ao respeito consigo, com os outros, formando assim, valores e atitudes positivos para a convivência” (RODRIGUES, 2008).

O círculo da Dança nos ensina que a melhor forma de ganhar é cooperando, pois todos na roda ganham juntos, por um motivo simples: a roda só “roda”, só acontece, se todos forem para o mesmo lado, proporcionando momentos nos quais haja cooperação. Os valores não são impostos aos educandos, mas despertados neles, o contrário visto atualmente nas escolas, onde a criança ou o adolescente é “adestrado” a pensar e se acostumar com o mundo onde vive.

O problema observado agora é a dificuldade de se ampliar o conhecimento, a cultura, extrapolando as localidades e regionalidades em momentos festivos, de envolvimento informal e lúdico, em espaços e tempo que podem ser proporcionados pela Educação Física.

O aluno que ingressa na Educação Infantil foi pouco exposto a situações competitivas, de modo que nesta fase se torna mais fácil trabalhar atividades cooperativas, como a Dança Circular Sagrada, a fim de tornar comum, na vida de cada uma dessas crianças, os valores e princípios incentivados por tal prática.

Dessa forma, a Educação Física não mantém a sua especificidade através do movimento por si só, da expressão corporal destituída de significados e símbolos. A especificidade da Educação Física, então, mantém-se a partir das práticas da cultura corporal como área do conhecimento escolar. A intencionalidade do movimento com a dança, além dos jogos, brincadeiras, ginásticas e lutas e os significados construídos pela criança a partir deles permitem a construção de conhecimento e contribuem para sua formação humana, integral e plena.

O tema é significativo, pois visualizamos nas Danças Circulares uma possibilidade de atuar com valores importantes para a formação de cidadãos e da própria dança-educação, ou arte-educação. Além de favorecer o desenvolvimento global da criança, não só corpo ou mente, o ser humano íntegro.

Enfim, há possibilidade de pluralidade de ações a partir de objetivos comuns, proporcionando o desenvolvimento do sujeito, o acesso à ludicidade, à cultura, a manifestações pensantes e intelectualizantes por meio do desenvolvimento da autonomia.

Objetivo:

O objetivo geral deste artigo é o de resgatar e incentivar a prática da Dança Circular Sagrada pelas crianças, bem como apresentar dados concretos analisados à luz de referências teóricas sobre a Educação Física Escolar e a Educação Infantil que nos permitam avançar na compreensão da possibilidade da Dança Circular Sagrada ser significativa para práticas educativas na escola, ou em processos educacionais não formais, sistematizados por licenciados em Educação Física.

Metodologia:

A pesquisa contou com a participação de duas escolas municipais da cidade de Bebedouro/SP, onde estudam crianças entre três e seis anos que, desde o ano passado (2011), têm aulas de Educação Física com a professora/pesquisadora e dançam, semanalmente, as Danças Circulares, sendo observadas e documentadas desde então.

Tratou-se de uma pesquisa exploratória que, para Gil (2011, p. 27), tem como “principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Diz ainda que “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Realizou-se, ainda, uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2011, p. 50), “é desenvolvida a partir de um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, sobre as Danças Circulares dos Povos, a Educação Física e Educação Infantil, por serem os objetos de estudo.

Foram coletados dados empíricos para melhor visualização da problemática e, a partir dela, compomos a pesquisa-ação que, para Severino (2007), “é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modifica-la”, em que se investigou os benefícios da prática semanal de Danças Circulares Sagradas nas aulas de Educação Física.

Além disso, recorreu-se à pesquisa documental que, para Severino (2007, pp.122-123), “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais (...), são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”, sobre a Educação Física, a Infância, Dança Circular Sagrada, entre outros.

Assim sendo, este estudo se caracterizou por ser uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Marconi e Lakatos (1991), procura dar respostas aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Resultados:

Através das observações feitas no período de abril a agosto, foi possível verificar episódios comuns em todas as turmas. No início do ano, as crianças demonstraram certa dificuldade nas relações com os demais na roda.

Logo de início, quando a dança foi apresentada, os alunos faziam muitas brincadeiras agressivas com os colegas ao lado: apertavam as mãos uns dos outros; puxavam os braços dos companheiros; pisavam propositalmente no pé dos colegas; esticavam a roda. Provavelmente demonstraram tais comportamentos por não terem o hábito de vivenciarem atividades com este enfoque, expressando assim, o desconforto.

Durante a dança, algumas crianças ficavam ansiosas querendo “brincar”, como se na roda não existisse essa possibilidade. Outras poucas optavam por não participar se mantendo sentadas.

O círculo não se formava, um puxava de lá, outro de cá, no entanto, para o início de um trabalho diferenciado, era o que eles conseguiam apresentar naquele momento. Frequentemente diziam frase como “tia, ele me puxou”; “tia, ela está empurrando”; “tia, mas ele puxou primeiro”; “tia, ele não anda”, conforme ilustrado nas figuras abaixo:



O repertório de danças para crianças é extenso e divertido, não demorou muito para se apropriarem dos benefícios oferecidos por esta prática e passaram a desfrutar da atividade com entusiasmo e prazer.

Neste momento a atividade passou a ser mais agradável e eles transmitiam esta alegria com o próprio corpo, sorrindo, brincando, cantando e dizendo assim: “nossa tia, essa brincadeira é muito legal!”; “só venho na escola por causa da sua aula tia!”; “vamos fazer de novo tia?”; “tia, hoje tem aquela música?”; e outras mais.

Com o passar do tempo o círculo tornou-se mais redondo e o ritmo foi ficando cada vez melhor e o mais importante, estavam felizes.

Conforme foram experimentando o contato com a música, a dança e o outro, descobriram que em círculo também é possível se divertir, brincar e aprender, e todos passaram a participar sem restrição e ao final de uma coreografia vibram pela conquista com palmas, abraços e gritos, e pedem para repetir. É comum ainda, em dias de outras atividades, pedirem para dançar.

A partir daí, os ganhos são muitos, pois as crianças vão percebendo como é bom estar em círculo e fazer o melhor para que dê certo. E, quando algum deles “sai da linha”, o próprio grupo se antecipa e pede colaboração.

Algumas crianças tiveram mais dificuldade, outras menos, mas todas entraram na roda, como mostram as figuras:



Como pode ser visto nas fotos acima, não apenas valores e atitudes são trabalhados através da Dança Circular Sagrada, há conquistas também na motricidade: lateralidade (dentro e fora, frente e trás, direita e esquerda), percepção do próprio corpo, orientação espacial, organização espacial, estruturação espaçotemporal, são algumas das habilidades e conceitos estimulados pelas danças.

Conclusão:

De acordo com os objetivos da pesquisa de resgatar e incentivar a prática da Dança Circular Sagrada na Educação Infantil através da Educação Física, bem como compreender a possibilidade da Dança Circular Sagrada ser significativa para práticas educativas na escola, foram apresentados dados concretos coletados ao longo do ano letivo de 2012, analisados à luz de conhecimentos aprofundados sobre a Dança Circular Sagrada, Educação Física Escolar e Educação Infantil para comprovar a hipótese ou não de que a escola, embora seja um ambiente privilegiado para o acesso as mais variadas formas de cultura, muitas vezes se torna um ambiente laboral, de obrigações e de muitas restrições à comunicação.

Sendo assim, a Dança Circular Sagrada tem grande importância na formação do indivíduo e de seu caráter. O aluno se adapta a ritmos e estilos diferentes, ampliando seu repertório motriz e o conhecimento sobre a produção cultural da humanidade, e sua aplicação hoje.

Segundo Berni (2002, p. 6), nas Danças Circulares “cooperamos, nos olhamos, nos tocamos gentilmente, com solidariedade. Nos concentrados em nós mesmos, ao mesmo tempo em que temos contato com o outro”.

O senso de Comum-Unidade que se forma através da vivência de Danças Circulares tem grande importância na formação do indivíduo e de seu caráter, uma vez que é uma caminhada para o desenvolvimento da autoestima, da autoimagem e da autoconfiança. Com o apoio do grupo, é despertado no indivíduo a coragem e a determinação necessárias para a busca do seu objetivo, uma vez que este sabe que não está só, auxiliando assim a autoconfiança. O respeito do grupo, que passa a aceitar a diversidade, reforça a autoimagem. E acreditando nas suas possibilidades, aceitando a si próprio e as diferenças do grupo, estimulará o desenvolvimento da autoestima, reforçando o amor próprio, pois “(...) sabe que é amado” (SAMPAIO, 1998, p. 102).

Dessa forma pode-se concluir que a Dança Circular Sagrada traz inúmeros benefícios quando vinculada ao Processo Educativo. Através das observações feitas pela professora/pesquisadora foi possível perceber que as crianças se sentiram mais felizes, mais respeitadas e passaram a tratar uns aos outros com mais carinho e cuidado. Sendo assim, os professores de Educação Física devem intervir de forma cada vez mais aprofundada com esta temática de grande riqueza.

Referências:

- BARTON, A. **Danças circulares: dançando o Caminho Sagrado** – Circle dance: dancing the Sacred Way/Anna Barton; org. Renata C. L. Ramos; [tradução Márcia Schubert]. – São Paulo: TRION, 2006.
- BERNI, L. E. V. Danças Circulares Sagradas: Um caminho transdisciplinar para uma nova ética de ser. **Revista Jogos Cooperativos**. São Paulo, nº. 6, Ano I, jan, 2002, pp. 5-6.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 6. ed., São Paulo: Atlas, 2011.
- LAKATOS, E. M. ; MARCONI, N. A. **Metodologia Científica**, 2. ed., São Paulo: Atlas, 1991.
- NANNI, D. **Dança-Educação: pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro, 5ª edição: Sprint, 2008.
- RAMOS, R. C. L (org). **Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura**. São Paulo: TRIOM: Faculdade Anhembi Morumbi, 1998.
- RODRIGUES, C. E. P. **Apostila da Oficina de Danças Circulares**. Franca, COCAPEC, 2007.
- RODRIGUES, R.C.C. **Danças Circulares dos Povos no Cotidiano da Educação Física Escolar**. 2008. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização (Pós-Graduação) em Educação Física Escolar, Faculdade de Educação Física FIPA, Catanduva, 2008.
- SAMPAIO, M. I. S. **Movimento, Educação, Dança**. In: RAMOS, R.C.L. (Org.). **Danças Circulares Sagradas: Uma proposta de Educação e Cura**. . São Paulo: Triom, 1998, p. 17 – 24.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- VELÁSQUEZ, C.C. **Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos**. Tradução Maria Rocio Bustios de Veiga. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2004.

WOSIEN, B. **Dança: um caminho para a totalidade** / Bernhard Wosien; edição Maria-Gabriele Wosien; tradução Maria Leonor Rodenbach, Rafael de Haro Junior. São Paulo: TRIOM, 2000.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM: ANÁLISE DAS QUESTÕES À LUZ DOS PCNs

Osmar Moreira de Souza Júnior^{1; 2}, Irla Karla Santos Diniz^{1; 3}, Aline Ditomasi^{1; 4}, Suraya Cristina Darido^{1; 3}.

¹Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF);

²Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, ³Universidade Estadual Paulista – Unesp;

⁴Instituto Federal Goiano – IF Goiano.

Motricidade Escolar

Resumo

A partir de 2009, foram incluídos conhecimentos do componente curricular Educação Física no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que recentemente passou a ser um dos critérios para o acesso ao Ensino Superior. Este trabalho teve o intuito de analisar e propor uma classificação para as questões das cinco provas em que a Educação Física se fez presente no ENEM, ou seja, nos anos de 2009 a 2011, de acordo com as categorias apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Após a análise das questões, foi possível verificar uma tendência maior para o bloco de conteúdos conhecimento sobre o corpo, visto que este reúne diferentes temáticas. Além disso, destacou-se também o bloco das atividades rítmicas e expressivas, que estabelece uma interface direta com o componente curricular de Artes.

Palavras-chave: ENEM, Ensino Médio, Educação Física escolar.

Introdução

A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório ainda possui baixo status frente às demais disciplinas da Educação Básica. De fato, a Educação Física se tornou um componente curricular no contexto escolar, somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN) nº 9394 de 1996. Porém, do ponto de vista da legitimidade, esta disciplina continua refém de uma representação no imaginário social, segundo a qual é tida como uma atividade curricular, sem o estatuto de área de conhecimento.

A sua presença no currículo ainda costuma ser questionada, por diferentes motivos, como a falta de clareza em suas funções educacionais, ausência de sistematização e organização dos conteúdos e a prevalência da dimensão procedimental, o que leva a sua pouca participação em debates educacionais.

Quando se analisa a perspectiva docente como no estudo de Darido (2004) verifica-se que os alunos têm uma imagem valorizada da Educação Física, relacionando-a com liberdade, alegria, prazer, distração e o não trabalho. A pesquisa revela ainda que a Educação Física é a disciplina que os alunos mais gostam dentre os demais componentes curriculares, sendo sua preferência próxima dos 50% para as séries pesquisadas (5ª série, 7ª série e 1º ano do Ensino Médio).

Por outro lado, a mesma pesquisa mostra que quando se trata da importância dada às disciplinas, a opinião dos alunos é diferente, visto que a Educação Física ocupou a quinta posição, atrás das disciplinas ditas mais tradicionais como Português, Matemática, Ciências e Inglês. Deste modo, faz-se necessário refletir sobre o papel que a Educação Física tem ocupado na escola, bem como conhecer quais são os seus objetivos educativos e formadores, e como isso está sendo refletido nas avaliações em nível nacional, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De acordo com os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002) entende-se que a Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo, tendo como finalidade introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Além disso, considerando que os conteúdos se configuram como um meio para inserir os alunos em sua realidade, os mesmos devem ser elaborados por meio da relevância social destes saberes, destacando-se a necessidade de abordar os conteúdos escolares nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental (BRASIL, 1998).

Coll et al. (2000) definem conteúdo como uma 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 produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno.

Desta forma, quando se refere a conteúdos engloba-se conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes.

É preciso lembrar que, ao longo da história da educação, determinados tipos de conteúdos, sobretudo aqueles relativos a fatos e conceitos, tiveram e ainda têm uma presença desproporcional nas propostas curriculares (COLL et al., 2000; ZABALA, 1998). O fato é que o termo conteúdos foi, e ainda é utilizado para expressar o que se deve aprender, numa relação quase que exclusiva aos conhecimentos das disciplinas referentes a nomes, conceitos e princípios. É comum observar os alunos afirmando que tal disciplina tem "muito conteúdo", sinalizando o excesso de informações conceituais.

Atualmente, há uma tentativa, de acordo com Zabala (1998), de ampliar o conceito de conteúdo e passar a referenciá-lo como tudo quanto se tem que aprender, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como incluem as demais capacidades. Deste modo, poderá ser incluído de forma explícita nos programas de ensino o que antes estava apenas no

currículo oculto. Entende-se por currículo oculto aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino (FORQUIN, 1993).

Esta classificação, baseada em Coll et al. (2000) corresponde às seguintes questões "o que se deve saber?" (dimensão conceitual), "o que se deve saber fazer?" (dimensão procedimental), e "como se deve ser?" (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais. Na verdade, quando se opta por uma definição de conteúdos tão ampla, não restrita aos conceitos, permite-se que este currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar a sua pertinência como conteúdo de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998). Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Todavia, sabe-se que os métodos de avaliação que são realizados em larga escala, como é o caso do ENEM, acabam se concentrando na dimensão conceitual, e assim, apenas parte dos conhecimentos é avaliada. Os saberes procedimentais e atitudinais que são desconsiderados nestas provas refletem a dificuldade de elaboração e implementação de estratégias que possam contemplá-los.

Avaliar esta gama de conhecimentos que são vivenciados pelos alunos durante as aulas é um desafio para os métodos de avaliação em larga escala, sendo que existe uma dificuldade inclusive de entender estes saberes como próprios da educação, bem como para o processo de formação, visto que os conceitos são considerados mais importantes.

Uma das críticas à Educação Física no Ensino Médio, diz respeito ao recorrente expediente de se repetir os programas do Ensino Fundamental, resumindo-se às práticas dos fundamentos de alguns esportes e a execução dos gestos técnicos esportivos, refletindo na percepção de que a disciplina restrinja-se a este modelo. Não se trata evidentemente de desprezar tais práticas no contexto escolar, mas de revesti-la de novos significados. "Há uma variedade enorme de aprendizagens a serem conquistadas, bem como propostas de reflexão sobre as diferentes formas de atuação do professor na condução do ensino, tendo em vista uma formação de acordo com as novas proposições para a Educação Física no ensino médio" (BRASIL, 2002, p. 139).

Neste sentido, atualmente há uma tentativa de resignificação do papel da Educação Física na escola, de forma que ultrapasse o ensino de esportes, ginásticas, danças, jogos e lutas para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), incluindo também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as

atividades corporais (dimensão atitudinal) e, finalmente, 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).

Na prática concreta de aula significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente com estes conhecimentos, deve aprender quais os benefícios de tais práticas, porque se pratica tais manifestações da cultura corporal, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia. Dessa forma, mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007).

A questão que se coloca por ora é a seguinte: que produtos da atividade humana construídos no processo devem ser assimilados pelas novas gerações e que devem ser enxugados em avaliações nacionais? Ou, que conteúdos os alunos deverão adquirir a respeito da Educação Física a fim de se tornarem preparados e aptos para enfrentarem as exigências da vida social, exercício da cidadania, e nas lutas pela melhoria das condições de vida, de trabalho e de lazer?

González e Fensterseifer (2010) entendem que o campo de conhecimento do qual a Educação Física escolar trata organiza-se em, pelo menos, três dimensões diferentes, quais sejam as possibilidades do “se-movimentar” humano; as práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde; e as estruturas e representações sociais que atravessam o universo das práticas corporais e a educação corporal nesta dimensão da cultura.

Neste contexto, recentemente a disciplina vem galgando alguns espaços até então não explorados, como é o caso de sua inclusão em exames educacionais de classificação e seleção. De acordo com Fensterseifer et al. (2011, p. 1), é “importante destacar que o componente curricular da EF, destacado na LDB desde 1996, proposto como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1997, foi aparentemente 'esquecido' não fazendo parte da matriz curricular de referência para ENEM (criado em 1998), sendo que a inclusão na matriz de referência se dá a partir de 2009”.

Neste mesmo ano, o ENEM assume uma nova configuração em que além de sua função como instrumento de avaliação nacional, adquire também o papel de selecionar no acesso ao Ensino Superior. Assim, muitos jovens começam a enxergar neste exame uma possibilidade concreta de acesso a Educação Superior Pública.

Neste novo modelo de organização, o ENEM apresenta as disciplinas divididas em quatro matrizes, sendo elas: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e por fim Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, onde a Educação Física foi empregada juntamente com juntamente com Línguas Estrangeiras, Artes e Língua Portuguesa.

Fensterseifer et al. (2011) admitem que os processos de avaliação de larga escala, tais quais o ENEM prestam-se à avaliação dos resultados da aprendizagem, não aos processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores, sendo que no caso da Educação Física fica clara a ideia dos limites de uma avaliação de larga escala, também no que se refere à especificidade do conhecimento da área, tendo em vista sua particularidade de não se materializar em conhecimentos no sentido estrito do termo.

Gostaríamos que ficasse claro que não negamos a dimensão conceitual, que se articula com as dimensões procedimentais e atitudinais na EF, capturável pelos processos de avaliação de larga escala, porém isto não deveria ofuscar o fato de que a experiência/vivência com o movimento/práticas corporais gera um tipo de conhecimento insubstituível, que não pode ser apenas descrito, mas que deve ser provado (no sentido de experimentar), mesmo tendo consciência que, ao tematizá-los, se elabore um conhecimento conceitual, atendendo a um dos principais propósitos da educação escolar (FENSTERSEIFER et al., 2011, p. 19).

Porém, segundo os autores, esta limitação não invalida o esforço desses mecanismos de avaliação no que tange à Educação Física, “mas evidencia que os conhecimentos com que lida a EF 'não cabem por inteiro' no tipo de instrumento utilizado” (FENSTERSEIFER et al., 2011, p. 11). Neste sentido, destaca-se à necessidade de reconhecer que a partir do momento que a Educação Física tem um compromisso com a especificidade da escola, especialmente com o desenvolvimento de um conhecimento conceitual, faz-se necessário um alinhamento com as propostas desta instituição, inclusive no sentido de constituir-se em objeto de avaliação.

Adotando tais pressupostos, passou-se a refletir sobre os itens da área de Educação Física que estiveram presentes nas provas do ENEM a partir da inclusão da área na matriz de referência Linguagens e Códigos e suas Tecnologias - LCT - no ano de 2009. Em estudo que teve por objetivo identificar quantitativa e qualitativamente as questões de Educação Física que estiveram presentes nas quatro provas do ENEM dos anos de 2009 e 2010¹, Souza Júnior

¹ Foram quatro provas nestes dois anos, pois em 2009 houve um problema com o vazamento do conteúdo das provas antes mesmo de sua aplicação, acarretando na elaboração de uma nova prova em sua substituição,

e Darido (2011) indicaram que as referidas provas incluíram 13 questões da área, perfazendo um total de 7,22% da matriz. Ampliando esta análise para a prova de 2011, identificou-se mais 3 questões de Educação Física, totalizando 16 questões ou 7,11% do total de questões da matriz de LCT.

Entende-se que ainda existe muita confusão na área acerca do que deve ser ensinado durante o período escolar, e isto contribui para que no momento de avaliar, esta indecisão também se faça presente. A falta de organização e sistematização curricular na Educação Física ao longo dos anos escolares, de certo modo se constitui em um problema corrente para que se estabeleça um sistema único de avaliação nacional.

Deste modo, é importante refletir sobre o que este novo contexto aponta para a Educação Física, bem como compreender como este componente curricular está sendo abordado neste importante instrumento de avaliação nacional, a fim de delinear alguns parâmetros acerca das representações do campo de conhecimento da área no cenário educacional do país.

Objetivo

O objetivo do presente estudo foi analisar e propor uma classificação para as questões de Educação Física presentes nas 5 provas do ENEM mencionadas, a partir das categorias apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que o documento possui credibilidade e validade em todo território nacional.

Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto, foi desenvolvida uma análise documental (GIL, 2008) das provas do ENEM desde 2009, a fim de categorizá-las de acordo com as seguintes temáticas apresentadas pelo PCNs: Conhecimentos sobre o corpo (CC), Atividades Rítmicas e Expressivas (AR), Jogos e Brincadeiras (JB), Esportes (E), Lutas (L) e Ginástica (G).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituíram no instrumento base para propor esta classificação, devido sua importância enquanto documento válido em todo país, que apresenta diretrizes e orientações para a disciplina de Educação Física, bem como os conteúdos que deveriam ser tematizados em suas aulas.

Analisando as questões de Educação Física no ENEM

enquanto em 2010 houve um problema com um dos cadernos da prova durante a aplicação, implicando na elaboração de uma nova prova para os candidatos supostamente prejudicados.

Os resultados apontaram a seguinte classificação: CC: 7; AR: 5; JB: 1; E: 1; L: 1; G: 1. Analisando esta distribuição, pode-se identificar uma maior inclinação para os conteúdos do bloco de conhecimentos sobre o corpo. Este resultado pode estar relacionado ao fato deste bloco não se referir a uma prática corporal específica, mas a um conjunto de expressões, que poderíamos relacionar ao campo de conhecimento identificado por González e Ferstenseifer (2010) como as estruturas e representações sociais que atravessam o universo das práticas corporais e a educação corporal nesta dimensão da cultura.

As 7 questões classificadas neste bloco, podem ser visualizadas na tabela a seguir:

Temática Abordada	Caracterização da prova
Imagem corporal	Questão 14 - prova de 2009 (cancelada).
Aptidão Física	Questão 103 - prova de 2009 (válida).
Corpolatria	Questão 134 - prova de 2009 (válida).
Capacidades Físicas	Questão 110 - primeira prova de 2010.
Biomecânica do salto	Questão 98 - segunda prova de 2010.
Saúde	Questão 127 - segunda prova de 2010.
Corpo	Questão 96 - prova de 2011.

Tabela1. Questões classificadas no bloco de conhecimentos sobre o corpo

Fensterseifer et al. (2011) definem o campo de conhecimentos das estruturas e representações que atravessam o universo das práticas corporais, afirmando que esta dimensão é constituída por conceitos que possibilitam a reflexão acerca das transformações e representações pelas quais passam as práticas corporais, o cuidado com o corpo, o vínculo com a vida coletiva e individual, bem como os agentes sociais representados no estado, na mídia e nas demais organizações.

Trata-se de conhecimentos elaborados em diversos campos científicos que têm as práticas corporais como um de seus temas em estudo. Entre outras áreas, destacam-se a sociologia, antropologia, política, saúde coletiva, epidemiologia, fisiologia, anatomia, as quais, desde suas perspectivas específicas, oferecem conhecimentos que podem ajudar na compreensão dos diferentes aspectos que atravessam o fenômeno das práticas corporais vivenciadas pelos sujeitos no interior dos espaços socioculturais (FENSTERSEIFER et al., p.7, 2011).

Vale lembrar que os PCNs – Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.156) afirmam que “uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a educação para a saúde”. Esta afirmação mostra o interesse no

trabalho da Educação Física voltada para o conhecimento sobre o corpo, perpassando pelas diferentes áreas citadas anteriormente.

É possível afirmar que assumindo a perspectiva idealizada pelos autores, as questões classificadas no presente estudo dentro do bloco de conteúdos de conhecimentos sobre o corpo estão alinhadas com este campo de conhecimento, com a particularidade, presente nas temáticas abordadas, de uma prevalência dos temas relacionados a um enfoque predominantemente biológico com interfaces com campos como o da fisiologia, da biomecânica e da saúde, por exemplo, em detrimento do campo das ciências humanas, que timidamente faz-se presente nas temáticas ligadas ao corpo.

Isto reflete como a concepção de Educação Física presente no imaginário social ainda está intimamente ligada à interface biológica e da saúde, e assim as maiores pesquisas, incentivos financeiros, publicações, e inclusive avaliações como o ENEM, acabam reafirmando esta visão. Este espectro engendra delimitações nos objetivos da Educação Física na escola, entrando em atrito com o conceito de cultura corporal, que apesar de entender a saúde enquanto uma temática coerente desta disciplina, não estabelece uma relação hierárquica entre as temáticas deste campo de conhecimentos.

Com relação às demais questões, identificou-se que todas poderiam ser atreladas ao campo de conhecimento que Fensterseifer et al. (2011) denominam como práticas corporais sistematizadas, às quais pode-se encontrar divididas pelos PCNs em jogos, esportes, ginásticas, lutas e atividades rítmicas e expressivas. Enquanto cada um dos demais conteúdos inclui apenas uma questão no conjunto das 5 provas analisadas, o bloco de atividades rítmicas e expressivas inclui 5 questões neste mesmo conjunto (exatamente uma questão em cada prova). Entende-se que a prevalência deste conteúdo diz respeito ao fato da dança - classificada no bloco de atividades rítmicas e expressivas - estar presente também na matriz LCT por meio do componente curricular de Artes. Assim, acredita-se que por meio desta “manobra”, os responsáveis pela formatação da prova “proveitem” em uma mesma questão a possibilidade de atender duas áreas de conhecimento que tradicionalmente possuem pouca legitimidade no contexto escolar, especialmente no tocante à avaliação.

Este panorama reflete a necessidade de maiores investigações acerca das delimitações das questões de Educação Física e de Artes, visto que no desenvolvimento das provas aplicadas até o presente momento, algumas delas podem ser confundidas devido ao cruzamento de conhecimentos entre estes dois componentes curriculares, em especial no que tange a dança.

Considerações Finais

Com base nestes resultados, pode-se concluir que as provas do ENEM analisadas revelam uma prevalência do bloco de conteúdos “conhecimentos sobre o corpo”, em que é estabelecido uma relação com o campo de conhecimentos das estruturas e representações que atravessam o universo das práticas corporais, com ênfase em questões com um viés das ciências biológicas e da saúde. Além disso, foi possível identificar uma distribuição das demais questões entre os outros conteúdos previstos nos PCNs, os quais Fensterseifer et al. (2011) identificam como práticas corporais sistematizadas, com predomínio das atividades rítmicas e expressivas, tematizadas por meio das questões de dança, que estabelecem uma interface com o componente curricular Artes.

Apesar das novas propostas para o processo de ensino-aprendizagem, o que tem ficado a margem das discussões é o método avaliativo utilizado no ambiente escolar. A Educação Física que possui marcas históricas acerca da dificuldade em estabelecer seus métodos de avaliação (DARIDO, 2005), ainda possui limitações para tanto. O ENEM apesar de se constituir em um instrumento de avaliação válido em todo território nacional, ainda se apresenta em um método que quantifica principalmente o aprendizado em termos conceituais, direcionando o foco majoritariamente para o produto, o que pode deslegitimar o processo de formação educacional, bem como as demais dimensões dos conteúdos.

Fensterseifer et. al. (2011), afirmam que o desafio é pensar uma matriz avaliativa que leve em consideração os componentes conceitual, valorativo e técnico, que permita abordar não apenas dimensões técnicas específicas, mas também as esferas políticas, morais, culturais, estéticas e expressivas. Nessa perspectiva, mesmo que seja impossível mensurar as vivências da Educação Física escolar, seria possível avaliar a produção de sentidos referentes a elementos específicos importantes para a vida social e histórica, que a disciplina tem se ocupado na contemporaneidade.

Assim, seria importante elaborar estratégias que pudessem ampliar as possibilidades e os mecanismos de avaliação do ENEM, de forma a contemplar todas as dimensões dos conteúdos de maneira ponderada e permitindo a ampliação dos sentidos socialmente veiculados à cultura corporal, para além dos componentes biológico e da saúde, refletindo em uma visão de corpo biológico sim, mas também cultural, social, político e histórico.

Apesar destas fragilidades nos sistemas de avaliação, entende-se que é notório o reconhecimento e a valorização da Educação Física nos últimos anos, principalmente com sua inclusão no ENEM, atribuindo maior status a este componente curricular. Todavia, ainda

existe um longo caminho a ser percorrido para que seja alcançado maior reconhecimento na sociedade para a área, bem como melhores estratégias e mecanismos de avaliação.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos, v. 7**, Brasília: MEC, 1998.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, Suraya C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan/mar, 2004.

DARIDO, Suraya C. Avaliação em educação física na escola. In: DARIDO, Suraya C., RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p.122-136.

DARIDO, Suraya C.; SOUZA JÚNIOR, Osmar M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas-SP: Papirus, 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo E.; GONZÁLEZ, Fernando J.; SCHWENGBER, Maria S. V.; SILVA, Sidinei P. Educação Física nas avaliações em larga escala brasileiras: balanço e desafios. In: **I Ciclo de Simpósios: Avaliações da Educação Básica em debate**. INEP-MEC, 21-23 de novembro de 2011.

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

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. “Entre o “não mais” e o “ainda não””: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n.2, p. 10-21, mar. 2010.

SOUZA JÚNIOR, Osmar M.; DARIDO, Suraya C. As questões de Educação Física no Enem: um divisor de águas ou apenas mais um aspecto? **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1 (Supl. 1), p. S29, jan /mar. 2011.

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

EFEITOS DO EXERCÍCIO FÍSICO SOBRE A COMPOSIÇÃO CORPORAL E PERFIL LIPÍDICO DE MULHERES MENOPAUSADAS

Fernanda Turrioni Costa – Faculdade Ideal Paulista – FIP

Clauberto de Oliveira Costa – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

MOTRICIDADE E SAÚDE

FAP – Fundo de Apoio e Pesquisa da Unimep

RESUMO

Estudos sobre o processo de envelhecimento visam compreender as alterações que ocorrem em vários aspectos para a promoção de um envelhecimento mais saudável, nesse sentido são vários os estudos que apontam benefícios alcançados na saúde e na qualidade de vida de forma geral de mulheres que praticam atividade física quando passam pela menopausa. O objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos da prática regular de exercício físico, no caso o voleibol adaptado, associado ou não à terapia de reposição hormonal sobre a composição corporal e perfil lipídico de mulheres menopausadas. Participaram deste estudo 23 mulheres saudáveis na pós-menopausa. Determinou-se: peso corpóreo, estatura total, índice de massa corporal, dobras cutâneas, relação da circunferência da cintura e quadril, e o perfil lipídico: colesterol total, HDL-colesterol e triacilglicerol. Os dados demonstram que mulheres na pós-menopausa envolvidas em um programa de exercício como o vôlei adaptado não apresentam composição corporal e perfil lipídico melhor em relação ao grupo não exercitado. Sugerimos que o exercício físico seja bem orientado e planejado, seguindo as diretrizes do American College of Sport Medicine (ACSM) para que os benefícios físicos e fisiológicos sejam adquiridos.

Palavras Chave: Exercício físico, menopausa, perfil lipídico.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um processo fisiológico que envolve alterações em diferentes níveis do sistema orgânico, mas que também abrange uma dimensão existencial que é cercada de características biopsíquicas e socioculturais³. As alterações fisiológicas que permeiam o processo de envelhecimento levam a uma perda gradual na qualidade de vida do idoso, e podemos observar que esse declínio reflete diretamente na suas atividades de vida diária¹³

A diminuição do hormônio feminino estrogênio e mudanças no perfil lipídico podem comprometer a saúde da mulher que passa pela menopausa. O aspecto saúde e a capacidade funcional do idoso se tornaram temas cada vez mais estudados por pesquisadores.²⁰

De um modo geral, para homens e mulheres, envelhecer significa ter mais tempo para cuidar de si próprio, para o lazer, para descansar ou passear, mas envelhecer pode também

significar ser rejeitado, desrespeitado, excluído, dependendo da classe econômico-social, estilo de vida e relação familiar do idoso.

Podemos destacar para as mulheres algumas alterações orgânicas que podem começar a ocorrer a partir dos 40 anos de idade e podem ter um reflexo negativo na sua qualidade de vida. A modificação no sistema reprodutivo da mulher ocorre por causa da diminuição do número de folículos ovarianos, diminuindo os hormônios sexuais femininos, estrogênio e progesterona⁴. Nessa fase a mulher pode apresentar um aumento da incidência de osteoporose, atrofia urogenital e da pele, maior risco de doenças cardiovasculares, irritabilidade, disfunções do sono e da libido¹⁷, entre outros sintomas. Porém os mecanismos biológicos que contribuem para isso ainda não estão bem conhecidos. Para a mulher, envelhecer tem características diferenciais que são o climatério e a menopausa, que podem ser responsáveis por algumas alterações no aspecto físico e emocional⁴.

A menopausa é o fim espontâneo das menstruações, quando ocorre uma diminuição natural na função dos folículos ovarianos, marcando um novo estágio na vida da mulher¹⁶. A pós-menopausa inicia-se geralmente aos 50 anos de idade, é a fase que apresenta a ausência das menstruações, amenorréia e aumento da incidência de osteoporose, atrofia urogenital e ressecamento da pele e também o risco de doenças cardiovasculares¹⁷. O período de transição da menopausa é caracterizado por uma perda mineral óssea muito rápida, aumentando o número de casos de osteoporose em mulheres menopausadas, mas essa perda mineral pode ser amenizada com uma nutrição adequada e a prática de exercício físico regular¹³. Com o envelhecimento ficam mais visíveis as alterações relacionadas à composição corporal e força. Essas modificações podem estar associadas não apenas a fatores genéticos, mas também ao estilo de vida sedentário e hábitos alimentares inadequados^{7,14}.

O período da menopausa pode estar associado às modificações na distribuição de gordura, o que significa que não é apenas o gênero que irá determinar um perfil andróide para homens e ginóide para as mulheres. O período da menopausa, associado a outros fatores como alimentação e inatividade podem estar contribuindo para essa mudança no perfil da composição corporal de senhoras^{14, 17}. Outros autores apontam que as mudanças no perfil corporal acontecem devido ao aumento do percentual de gordura corporal e à distribuição do tecido adiposo^{5,16}.

Em virtude da desordem da função ovariana e da conseqüente falta de estrogênio no período pós-menopausa, algumas mulheres podem apresentar sintomas como fogachos, irritabilidade, disfunções no sono, perda da libido. Esses sintomas podem interferir negativamente na qualidade de vida dessas mulheres²².

Assim, um dos tratamentos para a menopausa é a terapia de reposição hormonal. Sendo indicado um período curto de tratamento de reposição hormonal para aliviar os sintomas da menopausa, dependendo de como esses sintomas estão agindo sobre a paciente e sua tolerância ao tratamento¹⁷. O exercício físico pode ser um grande aliado para amenizar mudanças no organismo decorrentes da diminuição de alguns hormônios assim como também contribui para o controle do peso corporal⁴.

Embora não haja consenso de qual intervenção é a mais apropriada para essa população, segundo as recomendações da *American College of Sports Medicine*, os exercícios físicos devem ser praticados regularmente para a manutenção das capacidades orgânicas e também do aspecto psicológico, principalmente durante o envelhecimento¹. Exercícios que tem demonstrado melhores resultados são os exercícios contínuos que são trabalhados entre 50 a 70% da frequência cardíaca máxima, com duração mínima de 30 minutos sendo praticados 3 vezes por semana. O exercício intermitente também tem mostrado bons resultados no controle de peso e na pressão arterial e tem sido bem aplicado devido ao menor tempo de execução, ele tem como características alterações na intensidade do esforço podendo variar entre 50 a 85% da frequência cardíaca máxima com duração de 10 minutos²⁰.

OBJETIVOS

Assim, o presente estudo teve como objetivo avaliar os efeitos da prática regular de exercício físico associado ou não à terapia de reposição hormonal sobre a composição corporal e perfil lipídico de mulheres menopausadas.

METODOLOGIA

Foi realizado um estudo observacional de corte transversal com informações obtidas de mulheres residentes nas cidades de Piracicaba – SP. O presente estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de São Paulo, USP, nº. 466/CEP.

Foram incluídas no estudo senhoras entre 50 e 60 anos na pós-menopausa que não apresentassem *diabetes mellitus*, doenças da tireóide, hipertensão arterial, doenças coronárias, obesas (IMC>30) e usuárias de terapia de reposição hormonal natural (isoflavonas). A pós-menopausa foi classificada pelo relato da ausência da menstruação por período igual ou superior a 12 meses consecutivos.

A amostra experimental foi constituída por 23 mulheres, com idade média de 55 anos, que estavam na pós-menopausa e que foram distribuídas em quatro grupos: Controle sem reposição hormonal (C) n = 7; Controle com terapia de reposição hormonal (CTRH) n = 5;

Treinadas sem terapia de reposição hormonal (T) n = 5; Treinadas com terapia de reposição hormonal (TTRH) n = 6.

Caracterização do treino

As participantes da pesquisa do grupo treinado e do grupo treinado com terapia de reposição hormonal, estavam inseridas a pelo menos 6 meses em um programa de exercício físico conhecido como vôlei adaptado. Esta modalidade tem regras adaptadas para que a população idosa tenha mais segurança na prática do esporte. Por exemplo, não é permitido saltar durante o jogo, toques ou manchetes, a recepção deve ser feita com as duas mãos seguras na bola.

Os treinos eram realizados três vezes por semana em clubes e ginásios municipais. Em todos os locais um professor de Educação Física era o responsável pela elaboração e aplicação do treinamento. Não havia uma periodização de treinamento que objetivasse a manutenção ou melhora das capacidades físicas, os principais objetivos de acordo com os participantes eram a socialização e a competição entre eles.

Havia três momentos nos treinos: no primeiro, eram realizados exercícios de alongamento para membros superiores e inferiores; no segundo eram realizados exercícios de lançamento da bola alternando os braços e por último o jogo.

RESULTADOS

Aplicamos o questionário Internacional de Atividade Física – IPAQ em todas as participantes do estudo, não observamos diferenças significativas entre os grupos e 91% das participantes foram classificadas como ativas. Observamos também que o uso de isoflavonas não interferiu em nenhuma análise feita em nosso estudo.

Na avaliação do peso corporal (kg), gordura corporal (kg), porcentual de gordura (%), IMC (kg/m^2), massa muscular (kg) e a relação da cintura-quadril (cm) dos grupos (C, CTRH, T, TTRH) não apresentaram diferença estatisticamente significativa, porém foi observado que todos os grupos para a variável RCQ apresentaram valores limítrofes para a relação entre a distribuição de gordura central e a maior quantidade de gordura visceral. Os resultados da avaliação física dos grupos C, CTRH, T e TTRH são mostrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Características dos grupos C, CTRH, T, TTRH para as avaliações físicas.

<i>Variável</i>	<i>Grupo C</i>		<i>Grupo CTRH</i>		<i>Grupo T</i>		<i>Grupo TTRH</i>	
	<i>x</i>	<i>epd</i>	<i>x</i>	<i>epd</i>	<i>x</i>	<i>epd</i>	<i>x</i>	<i>epd</i>
Idade (anos)	56,8	1,28	56,8	1,55	54,8	1,22	53,6	1,46
Peso (kg)	62,65	1,37	58,66	2,65	62,50	1,80	64,00	3,45
Estatura (cm)	152	0,03	154	0,02	159	0,02	158	0,03
Gordura corporal (kg)	16,23	0,92	12,42	0,81	15,80	1,30	15,70	1,46
% gordura	25,87	9,8	21,16	9,5	25,34	11,3	24,52	10,0
IMC (kg/m ²)	27,26	0,81	24,54	0,56	24,84	0,96	25,88	1,13
Massa muscular (kg)	46,44	1,29	46,24	2,16	46,70	2,08	48,53	2,99
RCQ (cm)	0,85	0,02	0,81	0,03	0,80	0,03	0,80	0,01

x = média; *epd* = erro padrão da média; RCQ = relação cintura-quadril.

Não houve diferenças significativas entre os grupos nas análises de colesterol total, HDL-colesterol e triacilglicerol. Os resultados das análises sanguíneas estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Concentração sanguínea de colesterol total e triglicerídeos e concentração plasmática do colesterol total e HDL.

<i>Variável</i>	<i>C</i>		<i>CTRH</i>		<i>T</i>		<i>TTRH</i>	
	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>x</i>	<i>s</i>
Colesterol total (mg%)	248,4	42,2	189,0	23,5	230,8	16,5	221,7	18,8
Triacilglicerol (mg%)	221,3	61,6	195,0	26,4	217,2	41,1	227,5	38,3
Colesterol plasmático (mg/dL)	390,3	4,5	306,2	2,5	340,3	5,5	357,6	3,7
HDL-colesterol (mg/dL)	348,2	1,3	342,6	2,3	361,2	2,9	395,4	3,3

x = média; *s* = erro padrão da média.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que 59% das participantes desse estudo praticavam exercício físico regularmente, como vôlei adaptado de duas a três vezes por semana. De acordo com dados da Secretaria de Lazer e Cultura da cidade de Piracicaba (2000), é grande a participação de pessoas entre 50 e 60 anos na prática do vôlei adaptado, devido às características dessa atividade. Por isso, em nosso estudo, investigamos os possíveis efeitos da prática regular dessa atividade sobre a composição corporal e o perfil lipídico de mulheres menopausadas.

Os dados: peso, gordura corporal, porcentagem de gordura, IMC, massa muscular e a relação cintura-quadril não apresentaram diferenças significativas entre os grupos. Esses resultados não corroboram com outros estudos que observaram uma diminuição no peso corporal e porcentagem de gordura em mulheres menopausadas sedentárias após um treinamento de 4 meses de resistência muscular¹⁹. Outro estudo realizado com mulheres de 42 a 52 anos, investigaram as relações do envelhecimento com o estado da menopausa e atividade física para alterações do peso corporal e circunferência da cintura, concluíram que o estado da menopausa não está associado ao aumento do peso corporal e mulheres que mantêm uma atividade física regular atenuam esse aumento²⁰.

Como a relação cintura-quadril é considerada um indicador de doenças cardiovasculares, os grupos que apresentaram médias acima de 0,81 cm estão classificadas como de “alto risco de doenças cardiovasculares”, pois são considerados os valores entre 0,82 a 0,88 cm. Os resultados deste estudo, analisados com os valores encontrados do índice de massa corporal (IMC) para os grupos treinados, demonstram um peso corporal acima do esperado para a estatura e um maior acúmulo de gordura corporal visceral, apesar do envolvimento regular com um programa de atividade física, como o vôlei adaptado. Vale ressaltar que, em nosso estudo, todas as participantes foram classificadas como ativas (de acordo com o questionário internacional, IPAQ, de nível de atividade física). Indivíduos fisicamente ativos geralmente apresentam menores valores de peso corporal, porcentagem de gordura, IMC e relação cintura-quadril do que indivíduos sedentários. Alterações no balanço energético devido ao envelhecimento e incremento de atividade física diária pode ser uma explicação de por que os valores das variáveis antropométricas não foram significativamente diferentes entre os grupos controle e exercitado.

Os valores da relação cintura-quadril, encontrados em nosso estudo, corroboram com outro estudo que caracterizou um perfil andróide para mulheres pós-menopausadas com valores acima de 0,80cm¹⁶.

Para a promoção da saúde os exercícios físicos mais aplicados são os aeróbios ganhando um destaque a caminhada e a natação, podendo ser desenvolvidos de forma contínua ou intermitentes²⁰.

Os resultados do nosso estudo sugerem que a participação na atividade física de voleibol de forma não controlada da intensidade do esforço não é suficiente para propiciar benefícios na redução do peso corporal e na porcentagem de gordura corporal, sendo necessária a modificação na intensidade, volume e frequência do exercício. Assim sendo, sugerimos que sejam seguidas as diretrizes do *American College of Sports Medicine* para a

elaboração do programa treinamento físico dessas senhoras para a obtenção da saúde e melhora na qualidade de vida. Sugerimos que existe a necessidade da elaboração de programas de exercícios físicos para esse tipo de população que conduzam a benefícios físicos e fisiológicos e a um aumento na melhora da qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

1. American College of Sports Medicine. Programa de Condicionamento Físico da ACSM. 2º ed. São Paulo, Manole, 2000.
2. Berman DM, Nicklas BJ, Ryan AS, Rogus EM, Dennis KE, Goldberg AP. Regulation of lipolysis and lipoprotein lipase after weight loss in obese, postmenopausal women. *Obes. Res.* 2004; 12 (1): 32-39.
3. Cheik NC, Reis IT, Heredia RA, Ventura, ML, Tufik S, Antunes HKM, Mello M. Efeitos do exercício físico e da atividade física na depressão e ansiedade em indivíduos idosos. *R. Bras. Ciên. e Mov.* 2003; 11 (3): 41-47.
4. Copeland JL, Chu SY, Tremblay MS. Aging, physical activity, and hormones in women a review. *J. Aging Phys. Act.* 2004; 12(1): 101-116.
5. Dobs AS, Nguyen T, Pace C, Roberts CP. Differential effects of oral estrogen versus oral estrogen-androgen replacement therapy on body composition in postmenopausal women. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism.* 2002; 87(4):1509-1516.
6. Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia. Disponível em: www.febrasgo.com.br. Acessado em fev/2005.
7. Ferrara CM, Nicole AL, Barbara JN, Alice S, Ryan B, Dora MB. Differences in adipose tissue metabolism between postmenopausal and perimenopausal women. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism,* 2002; 87 (9): 4166-4177.
8. Garcia JR. Lagranha CJ, Pithon-Curi TC. Metabolismo dos ácidos graxos no exercício físico. In: Entendendo a gordura: os ácidos graxos. São Paulo: Manole, 2002. p.200-214.
9. Green JS, Philip R, Stanfoth JG, Arthur SL, Rao DC, Skinner JS, Bouchard C, Rankinem T, Wilmore JH. Menopause, estrogen, and training effects on exercise hemodynamics: the heritage study. *Medicine & Science in Sports & Exercise,* 2002; 34 (1):74-82.
10. Jackson AS, Pollock ML, Ward A. Generalized equations for predicting body density of women. *Medicine & Science in Sports & Exercise,* 1980; 12 (3): 175-182.

11. Kamali P, Muller T, Lang U, Clapp JF. Cardiovascular responses of perimenopausal women to hormonal replacement therapy. *Am J Obstet Gynecol*, 2000; 182: 17-22.
12. Mcardle WD, Katch FI, Katch VL. *Fisiologia do Exercício: Energia, Nutrição e Desempenho Humano*. 5ªed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
13. Macdonald HM, New SA, Golden MH, Campbell DM. Nutritional associations with bone loss during menopausal transition: evidence of a benefit of calcium, alcohol, and fruit and vegetable and of a detrimental effect of fatty acids, *Am J Clin Nutr*, 79(1): 155-165,2004.
14. Matsudo SM, Matsudo VKR, Barros Neto TL, Araújo TL. Evolução do perfil neuromotor e capacidade funcional de mulheres fisicamente ativas de acordo com a idade cronológica, *Rev. Bras. Med. Espo.* 2003; 9 (6):365-376.
15. Mauriege P, Imbeault P, Prud'Homme A, Tremblay A, Nadeau D, Despres JP. Subcutaneous adipose tissue metabolism at menopause: importance of body fatness and regional fat distribution. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*. 2000; 85 (7): 2446-2454.
16. Raskin DBF, Pinto-Neto AM, Paiva LHSC, Raskin A, Martinez EZ. Fatores associados à obesidade e ao padrão andróide de distribuição da gordura corporal em mulheres climatéricas. *RBGO*, 2000; 22 (7): 435-441.
17. Ratner S, Ofri D. Menopause and hormone replacement, *Est J Med*, 174(6): 400-404, 2001.
18. Rebar WR. Doenças Endócrinas exclusivamente femininas. In: Bennet P. *Cecil Tratado de Medicina Interna*, Rio de Janeiro, Guanabara, 20ªed, Vol.2, p.1431-1453,1997.
19. Restrepo CMT, Monroy de Pena A, Giraldo JP, Velasquez EMC. The effects of controlled physical activity on the body composition of postmenopausal sedentary women. *Rev. Panam. Salud Publica*, 2003; 14 (4): 229-234.
20. Sternfeld B, Wang H, Quesenberry CP, Abrams B, Everson-Rose SA, Greendale GA, Matthews KA, Torrens JI, Sowers MF. Physical Activity and Changes in Weight and Waist Circumference in Midlife Women: Findings from the Study of Women's Health Across the Nation, *American Journal of Epidemiology*, 2004; 160 (9):912-922.
21. Teixeira PJ, Going SB, Houtkooper LB, Metcalfe LL, Blew RM, Flint-Wagner HG, Cussler EC, Sardinha LB, Lohman TG. Resistance Training in Postmenopausal women with and without Hormone Therapy, *Med. Sci. Sports Exerc.*, 2003; 35 (4): 555-562.

22. Teoman N, Ozcan A, Acarb B. The effect of exercise on physical fitness and quality of life in postmenopausal women, *Maturitas*, 2004; 47:74-77.
23. Zanesco A, Zaros P R. Exercício físico e menopausa. *Rev Bras Ginecol Obstet*, 2009; 31(5):254-61,

EFETIVIDADE DE UM PROGRAMA DE GINÁSTICA LABORAL ASSOCIADO À AVALIAÇÃO E PRESCRIÇÃO DE EXERCÍCIOS FÍSICOS SOBRE OS ESTADOS DE HUMOR

**Ludmila Féo Machado de Carvalho Fernandes¹, Emerson Filipino Coelho²,
Renata Faria¹, Selva Maria Guimarães Barreto¹, Francisco Zacaron Werneck¹**

¹UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora; ²FAMINAS – Faculdade de Minas

MOTRICIDADE E SAÚDE

O objetivo do estudo foi verificar o efeito de um programa de avaliação e prescrição de exercício associado à ginástica laboral (PGL) sobre o estado de humor de funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG. Participaram 26 trabalhadores (19 a 59 anos) de diferentes setores da universidade. Foi realizada anamnese, avaliação física e do estado de humor (POMS) antes e após 12 meses. Durante este período, os trabalhadores fizeram sessões semanais de ginástica laboral no ambiente de trabalho. Foi observada melhoria do estado de humor ($p = 0,06$) nos trabalhadores que participaram do programa, bem como redução do uso de medicamentos e presença de fatores de risco cardiovascular ($p < 0,05$). Conclui-se que o PGL pode ser eficaz na melhoria do humor dos trabalhadores.

Palavras-chave: Ginástica laboral. Humor. Exercício.

INTRODUÇÃO

Vários fatores em âmbito individual ou coletivo podem influenciar a saúde e o bem estar das pessoas. Aspectos coletivos importantes são a poluição ambiental e a infraestrutura do local de moradia, principalmente no que diz respeito aos aspectos básicos de saúde pública. Do ponto de vista sócio-psicológico aparecem os diversos níveis de exigências da vida em sociedade e das relações com outros seres humanos, que são capazes de gerar ansiedade e estresse. Já em relação aos aspectos individuais, os fatores mais importantes a serem salientados relacionam-se ao estilo de vida pessoal. As causas de morte e as doenças que mais acometem os seres humanos mudaram com o tempo. No passado, havia maior morbidade e mortalidade devido a doenças infectocontagiosas ao passo que atualmente predomina as doenças relacionadas ao estilo de vida individual, também chamadas em conjunto de Doenças Crônicas-Degenerativas (LAURENTI, R.; MELO JORGE, M. H. P.; GOTLIEB, 2004; MATSUDO, 1999).

No Brasil e, principalmente, nos países desenvolvidos as doenças crônico-degenerativas, que ocorrem com maior frequência, são: a Doença Coronariana Aterosclerótica, a Hipertensão Arterial Sistêmica, o Acidente Vascular Cerebral, o Câncer, o Diabetes Mellitus e as Doenças Bronco Pulmonares Obstrutivo-Crônicas (BRASIL, 2004). Tais doenças são influenciadas por fatores de risco modificáveis e não modificáveis. Os fatores considerados não modificáveis são aqueles como: idade, sexo e história familiar. Os fatores modificáveis são relacionados ao meio ambiente (onde a pessoa vive e trabalha), ao estilo de vida, incluindo o tipo de alimentação, a atividade física habitual, o controle do estresse e do peso corporal, o consumo de álcool e o tabagismo (AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE, 2007).

Outros distúrbios frequentemente relacionados ao estilo de vida moderno e também considerados como "doenças da civilização" são: distúrbios mentais, doenças psicossomáticas, alterações dos lipídeos sanguíneos, problemas com drogas e álcool, doenças nutricionais e os distúrbios osteoarticulares. Todas estas doenças e distúrbios têm etiologia multifatorial, não havendo causa única e bem definida para o seu desenvolvimento, sendo vários os aspectos do estilo de vida que podem precipitar seu aparecimento (PEGADO, 1990).

Já há algum tempo, o trabalho deixou de ser apenas a relação de troca, ou seja, dar à instituição em que se atua o conhecimento, a capacidade, a habilidade, a inteligência e a competência e receber por isso um salário. As pessoas estão buscando no trabalho o principal meio de satisfação e significado para suas vidas, desejando pertencer a uma organização e sentir-se socialmente incluídas e reconhecidas pelo grupo (CORTEZ, 2004). Segundo Souza (2003), o trabalho ocupa um espaço muito importante na vida de todo indivíduo, sendo que muitas vezes passamos mais horas dentro de nosso local ocupacional do que em nossas casas.

Neste cenário das relações entre homem e trabalho, salientam-se as questões relacionadas ao perfil do estilo de vida e a qualidade de vida no trabalho, ambas influenciando e sendo influenciadas constantemente. O estilo de vida pode ser definido como o conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas, além de ser um dos mais importantes determinantes da saúde de indivíduos, grupos e comunidades (ROCHA, 1999). A Qualidade de Vida no Trabalho está associada à satisfação e bem-estar do trabalhador na execução de sua tarefa resgatando valores humanos e ambientais, negligenciados em favor do avanço tecnológico, da produtividade e do crescimento econômico (ROCHA, 1999).

O modo de vida afeta a saúde do ser humano através do sistema biológico, fisiológico, imunológico e anatômico, psicológico e sociocultural. O estilo de vida ativo e a prática

regular de atividades físicas apresentam-se como métodos eficazes na redução dos riscos de doenças cardiovasculares, câncer, diabetes, obesidade e hipertensão arterial. Somado a estes fatores, os benefícios psicológicos do exercício físico também aparecem com devida importância. Entre estes, pode-se mencionar a melhoria do bem-estar e da saúde mental, o controle dos níveis de ansiedade e do estresse, a redução dos estados depressivos, o aumento da autoestima e do autoconceito e a melhoria do estado de humor (WERNECK; BARA FILHO; RIBEIRO, 2006).

Sínteses de pesquisa na temática do exercício físico e saúde mental mostram que o exercício físico é tão eficaz na diminuição da ansiedade e da depressão quanto tratamentos psicoterapêuticos e farmacológicos, possuindo a vantagem de ser mais saudável, econômico e ter maior adesão quando comparado a esses tratamentos (PETRUZZELLO et al., 1991). Por isso o exercício físico tem sido proposto como uma alternativa no tratamento e na prevenção de distúrbios psicológicos e na melhoria dos estados de humor.

Em 2005, a Universidade Federal de Juiz de Fora criou o “Projeto de Treinamento Profissional: Otimização dos Processos de Gestão de Pessoas”. Dentre as diversas ações, foi criado o Programa de Ginástica Laboral associado à Avaliação e Prescrição de Atividades Físicas (PGL), que visa melhorar as condições laborais e de saúde do trabalhador. O PGL é um programa multidisciplinar com a participação de profissionais de Educação Física e Serviço Social, sendo realizadas avaliações, palestras educativas e sessões de ginástica laboral. Dentre as ações desenvolvidas, a Ginástica Laboral é a principal atividade, dado seu contato constante e direto com os funcionários.

Vários estudos comprovam os benefícios de programas de ginástica laboral, tais como: redução de doenças relacionadas ao trabalho (LER/ DORT), prevenção e/ou redução do estresse psicofisiológico, diminuição da procura ambulatorial, redução do absenteísmo (ausência ao trabalho) e presenteísmo (o trabalhador encontra-se na empresa, mas está muito doente para produzir), diminuição da rotatividade, aumento da motivação para o trabalho, melhoria do relacionamento interpessoal, melhoria da consciência corporal, melhoria do bem-estar diário, atuação sobre alterações posturais, incentivo a um estilo de vida mais saudável e aumento da produtividade (ALVAREZ, 2002; EDLIN, 2003; GONÇALVES et al., 2007; MARTINS; DUARTE, 2000; MARTINS et al., 2002; MARTINS; MICHELS, 2003; MARTINS, 2001; MATSUDO, 1999; POLITO; BERGAMASCHI, 2006; SPINKS; MOORE, 2002). Entretanto, tanto a empresa contratante quanto a contratada devem ter em mente que para implantar e gerenciar este tipo de programa é necessário conhecimento sobre a complexidade dos fatores que integram o ambiente de trabalho.

Dentro deste contexto, é desconhecida a realização de estudos científicos que abordam a efetividade de um Programa de Ginástica Laboral associado à Avaliação e Prescrição de Exercícios Físicos no perfil de estado de humor de trabalhadores administrativos com acompanhamento longitudinal. Sendo assim, este estudo é uma contribuição para os que anseiam promover a qualidade de vida em indivíduos que desempenham suas tarefas ocupacionais no escritório, através de um Programa de Ginástica Laboral associado à Avaliação e Prescrição de Exercícios Físicos.

OBJETIVOS

Investigar os efeitos de um Programa de Ginástica Laboral associado à Avaliação e Prescrição de Exercícios Físicos (PGL) sobre o perfil de estados de humor em trabalhadores administrativos da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, ao longo de 2009 e 2010.

METODOLOGIA

O presente estudo de caráter longitudinal investigou os efeitos do PGL sobre o estado de humor dos funcionários, medido pela aplicação de questionário estruturado (POMS11), entre os anos de 2009 e 2010. A aderência ao PGL, bem como a carga de trabalho, foram pesquisadas tendo em vista que podem ser fatores determinantes na eficácia do Programa para melhoria do estado de humor do indivíduo.

Amostra

Dos 94 funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora que trabalham em setores administrativos e que aderiram ao Programa de Ginástica Laboral associado à Avaliação e Prescrição de Exercícios Físicos por livre iniciativa, participaram do presente estudo 26 funcionários de ambos os sexos com idade compreendida entre 19 e 59 anos que completaram as avaliações antes e após a participação no programa. Todos assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa.

Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

O PGL foi realizado no período de 12 meses, 2009 a 2010, em oito ambientes de trabalho da UFJF, onde as atividades desempenhadas são essencialmente administrativas. Inicialmente foi feita avaliação física e do estado de saúde dos trabalhadores, seguido de orientação para prática regular de exercícios físicos e adoção de estilo de vida saudável. Após a avaliação e orientação, os trabalhadores foram acompanhados ao longo de um ano com a realização da ginástica laboral e, por fim, avaliados novamente ao final deste período.

Na avaliação física e do estado de saúde foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta dos dados: Anamnese: questionário sobre estado de saúde atual e familiar, presença de fatores de risco cardiovascular e uso de medicamentos; Avaliação Subjetiva de Dores Localizadas: duas figuras representando o corpo de frente e de costas em que o avaliado deveria marcar áreas que sentiam incômodos ligados ao trabalho; Avaliação Postural: resumida de modo a verificar as principais articulações; Antropometria: peso corporal (balança Filizola[®]); estatura (estadiômetro Filizola[®]); dobras cutâneas (adpômetro Sanny[®]); circunferências corporais (fita métrica Sanny[®]). Parâmetros Fisiológicos: frequência cardíaca (FC) de repouso (frequencímetro Polar[®]) e pressão arterial (esfigmomanômetro e estetoscópio BD[®]). Os dados foram inseridos em planilha para o cálculo de outras variáveis, como: IMC (Índice de Massa Corporal), ICQ (Índice de Relação Cintura-Quadril) e Percentual de Gordura Corporal. Perfil dos Estados de Humor (POMS): Tensão, Depressão, Raiva, Vigor, Fadiga e Confusão Mental (TERRY; LANE; FOGARTY, 2003); O POMS utiliza para observação dos estados circunstanciais, ocasionais e flutuantes de humor, um questionário de auto-relato com 65 itens, [aos quais os indivíduos respondem de acordo com um critério de 5 alternativas que significam: 0 (nada), 1 (um pouco), 2 (mais ou menos), 3 (bastante) e 4 (extremamente)], possuindo termos que são interpretados a partir do somatório de pontos que identificam 6 estados de humor, tendo o vigor como fator positivo; e tensão, raiva, fadiga, depressão e confusão mental como fatores negativos. No questionário está a instrução de responder a todas as alternativas “como você está se sentindo normalmente (no seu dia a dia)”. Todas essas avaliações foram feitas antes e após o período de 12 meses.

Intervenção

Após a avaliação, os funcionários receberam um relatório impresso contendo todos os resultados da avaliação, sendo orientados sobre o estado físico, através de uma tabela de normalidade, e a prescrição de exercícios de alongamento e exercícios físicos personalizados, sendo os mais comuns: caminhada, hidroginástica, natação, bicicleta, ginástica de academia, musculação, dança e alongamentos. A adesão à prescrição dependia de decisão pessoal.

Ao longo de 12 meses, os avaliados participaram de sessões de ginástica laboral realizadas no seu ambiente de trabalho. As aulas foram ministradas pelos bolsistas do programa duas a três vezes semanais e duração de 15 minutos por sessão, em dois turnos (manhã e tarde), contando com a participação de acordo com o turno que cada funcionário trabalha (no geral, cada um participa de duas sessões semanais em mesmo turno). As aulas têm em geral caráter preparatório (no início do turno) ou compensatório (no meio do turno). Diferentes métodos de aula foram utilizados: dinâmicas, músicas e materiais, bolas

fisioterápicas, elásticos, cordas, balões. Reuniões quinzenais entre os bolsistas foram realizadas para discutir a realização das sessões.

Análise estatística

A análise descritiva dos dados é apresentada como média \pm desvio-padrão. O teste não-paramétrico de Wilcoxon foi usado para comparar a diferença de médias das variáveis de humor entre a medida Pré e Pós-PGL; e o teste Mann-Whitney para comparar a mudança no estado de humor em função do gênero. O teste de McNemar foi usado para comparar as mudanças em variáveis categóricas (Uso de Medicamentos, Presença de Sintomas, Hábito de Fumar e Prática de Atividade Física). Todos os dados foram analisados por meio do software SPSS 16.0, considerando estatisticamente significativas as diferenças encontradas para um nível de significância de 5% (valores de $p < 0,05$).

RESULTADOS

As características gerais da amostra são apresentadas na Tabela 1. A amostra foi composta por 17 mulheres (65%) e nove homens (35%) com idades entre 19 e 59 anos, IMC e ICQ dentro da faixa de normalidade, porém com percentual médio de gordura corporal elevado. Cerca da metade (46%) declarou utilizar algum medicamento regularmente, 77% declarou possuir algum sintoma relacionado a doenças cardiovasculares, 15% se disseram fumantes e 69% praticantes regulares de atividades físicas.

Quanto ao gênero, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para as variáveis antropométricas entre homens e mulheres. Os homens apresentaram maior IMC e ICQ e menor %G quando comparado às mulheres ($p < 0,05$). Não puderam ser realizadas maiores análises entre homens e mulheres devido ao número reduzido da amostra.

TABELA 1: Características gerais da amostra

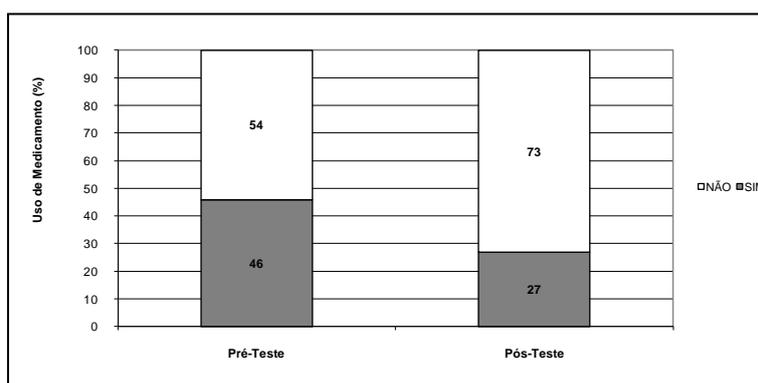
Característica	Mulheres (n = 17)	Homens (n = 9)	Total (n = 26)	p-valor
Idade (anos)	35,0 \pm 11,8	43,8 \pm 8,8	38,0 \pm 11,5	0,11
Peso (Kg)	64,2 \pm 13,8	78,8 \pm 7,2	69,3 \pm 13,8	0,01*
Altura (m)	1,63 \pm 0,1	1,71 \pm 0,1	1,66 \pm 0,06	0,00*
IMC (Kg/m ²)	23,8 \pm 4,5	26,7 \pm 1,7	24,8 \pm 4,0	0,03*
% Gordura	29,6 \pm 5,9	24,3 \pm 4,6	27,8 \pm 5,9	0,04*
ICQ	0,77 \pm 0,1	0,91 \pm 0,1	0,82 \pm 0,1	0,00*

Fonte: Os autores.

Nota: *diferença significativa $p < 0,05$; teste Mann-Whitney.

Foi observada mudança significativa no percentual de uso de medicamento e no percentual de sintomas relacionados de doenças cardiovasculares ($p < 0,05$). Houve redução no percentual de funcionários que declaravam tomar alguma medicação regular (pré: 46% x pós: 27%) e na presença de sintomas relacionados a doenças cardiovasculares (pré: 77% x pós: 65%) (Figuras 1 e 2). Não podemos afirmar que a Ginástica Laboral, ou os exercícios prescritos na primeira avaliação foram os responsáveis por tais mudanças, mas, estudos (AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE, 2007; LAURENTI; MELO JORGE; GOTLIEB, 2004; MACEDO; ROSA, 2010; MATSUDO, 1999; PEGADO, 1990) comprovam que o exercício físico pode auxiliar no controle de patologias que podem necessitar de tratamento medicamentoso e na redução de doenças cardiovasculares.

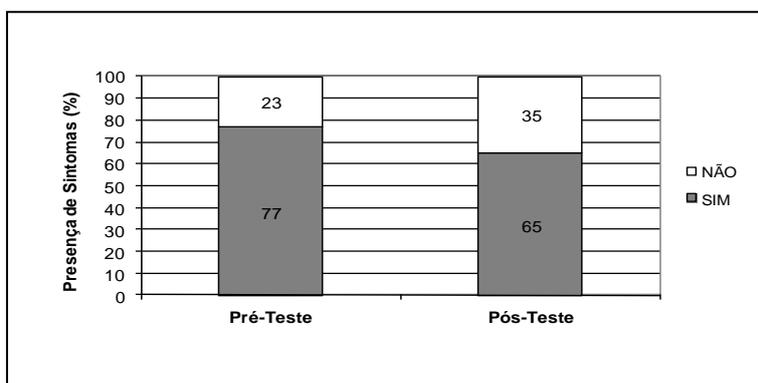
FIGURA 1: Frequência do uso de medicamentos por funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora antes e após realização de um programa de ginástica laboral



Fonte: Os autores.

Nota: * $p < 0,05$; teste de McNemar.

FIGURA 2: Frequência da presença de sintomas relacionados a doenças cardiovasculares por funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora antes e após realização de um programa de ginástica laboral



Fonte: Os autores.

Nota: * $p < 0,05$; teste de McNemar.

Na análise do perfil de humor, não foram identificadas diferenças significativas entre homens e mulheres, tanto no pré quanto no pós-teste ($p > 0,05$). Considerou-se, portanto, a análise do perfil de humor da amostra geral ($n = 26$). Foram observados valores de significância limítrofe para as variáveis: Vigor e Confusão Mental (Tabela 2 e Figura 3). Após a realização do programa, os funcionários apresentaram tendência de maiores valores de Vigor e menores valores de Confusão Mental. Não foram observadas alterações significativas para as variáveis: Tensão, Depressão, Raiva e Fadiga ($p > 0,05$). A literatura corrobora com os resultados, visto que a prática regular de exercícios está relacionada a mudanças nos estados de humor, tais como a diminuição da fadiga e na raiva e aumentos do vigor, no estado de alerta e na energia. Essas mudanças positivas são maximizadas com o exercício de leve a moderada intensidade, que podem ser de natureza aeróbica ou anaeróbica.

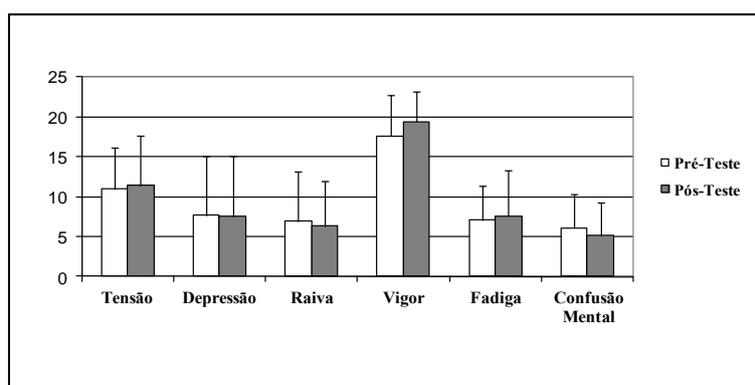
TABELA 2: Perfil dos estados de humor de funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora antes e após realização de Programa de Ginástica Laboral ($n = 26$)

Variável de Humor	Pré-Teste	Pós-Teste	p-valor
Tensão	11 ± 5,2	11,4 ± 6,3	1,00
Depressão	7,7 ± 7,4	7,5 ± 7,6	0,61
Raiva	6,9 ± 6,3	6,3 ± 5,7	0,31
Vigor	17,6 ± 5,1	19,4 ± 3,8	0,06**
Fadiga	7,1 ± 4,3	7,6 ± 5,7	0,90
Confusão Mental	6,1 ± 4,2	5,1 ± 4,2	0,05*

Fonte: Os autotes.

Notas: *diferença significativa $p < 0,05$; ** significância limítrofe; teste Wilcoxon.

FIGURA 3: Mudança no perfil dos estados de humor de funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora após realização de um programa de ginástica laboral

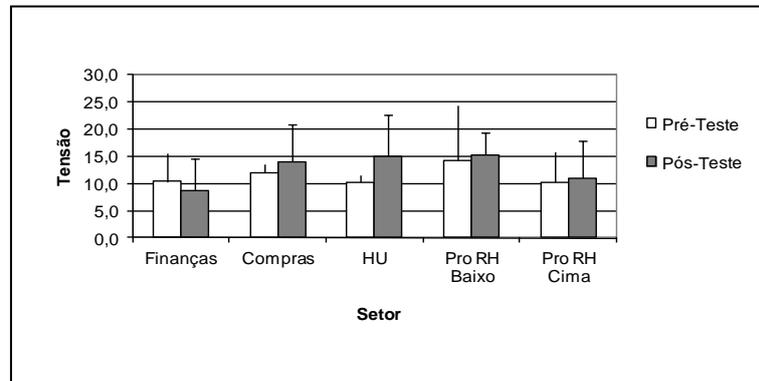


Fonte: Os autores

Nota: *significância limítrofe; teste de Wilcoxon.

Na análise por setor, são apresentados somente os dados descritivos. Não foram realizados testes de hipótese devido ao reduzido número de sujeitos (Figuras 4 a 9).

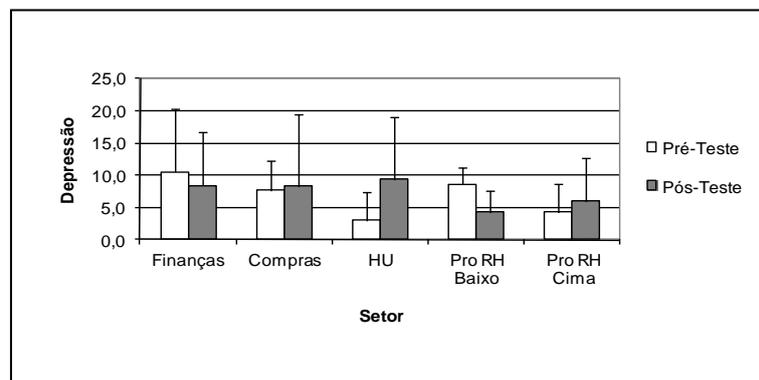
FIGURA 4: Mudança no estado de tensão de funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora de diferentes setores após Realização de Programa de Ginástica Laboral



Fonte: Os autores.

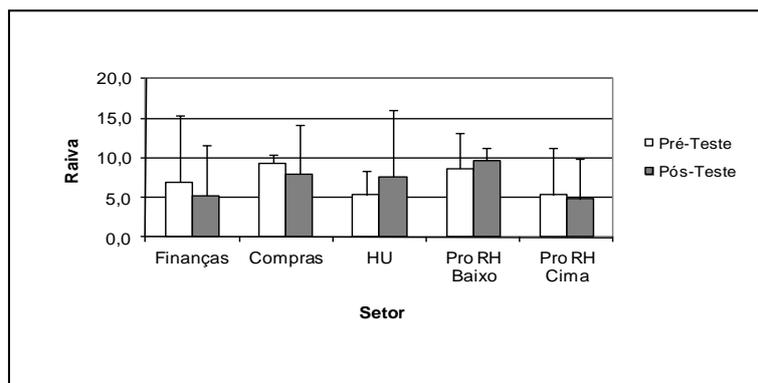
No período da segunda avaliação, alguns setores estavam na época de auditoria, inclusive tendo que fazer hora extra. Alguns funcionários nem conseguiam participar das aulas de ginástica laboral.

FIGURA 5: Mudança no estado de depressão de funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora de diferentes setores após Realização de Programa de Ginástica Laboral



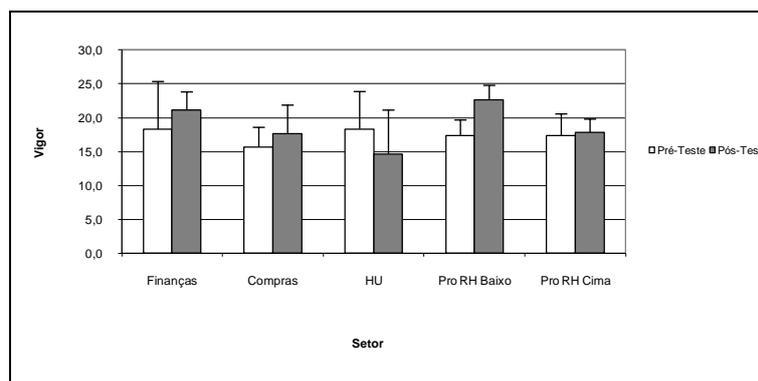
Fonte: Os autores.

FIGURA 6: Mudança no estado de raiva de funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora de diferentes setores após Realização de Programa de Ginástica Laboral



Fonte: Os autores.

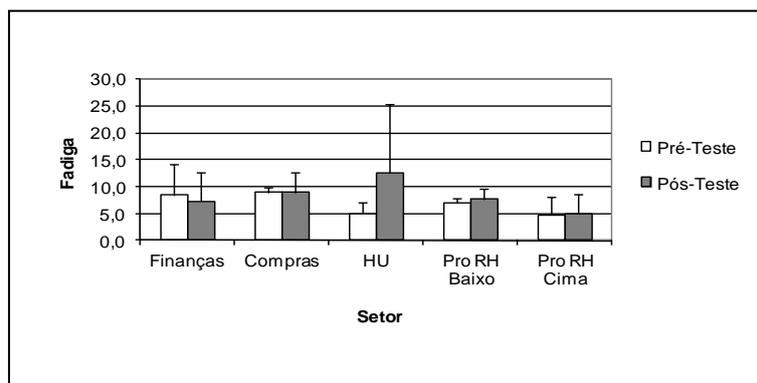
FIGURA 7: Mudança no estado de vigor de funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora de diferentes setores após Realização de Programa de Ginástica Laboral



Fonte: Os autores.

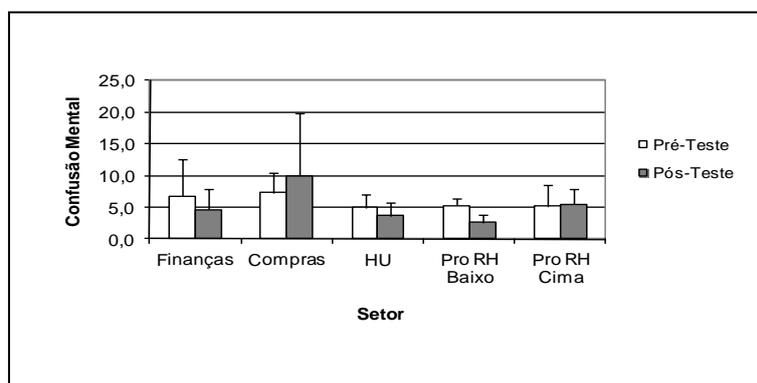
Na maioria dos setores houve aumento no Estado de Vigor, indicando que o exercício físico, mesmo leve, é capaz alterar positivamente neste item.

FIGURA 8: mudança no estado de fadiga de funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora de diferentes setores após Realização de Programa de Ginástica Laboral



Fonte: Os autores.

FIGURA 9: Mudança no estado de confusão mental de funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora de diferentes setores após Realização de Programa de Ginástica Laboral



Fonte: Os autores.

O Setor Compras no período da segunda avaliação estava com maior carga de trabalho. Os funcionários necessitam a todo o tempo estar ao telefone e ao computador. Analisando as mudanças no estado de humor de uma forma geral, o Setor Finanças teve um maior impacto positivo e, é digno de nota ressaltar que a participação dos funcionários nesse setor ocorre de forma bastante efetiva.

Como limitações do estudo destacam-se: nesse estudo as avaliações não foram comparadas com um grupo controle. Essa comparação poderia nos fornecer a variação das avaliações entre funcionários que não participam do PGL. Assim, não foi possível determinar se as alterações se devem ao PGL. A Ginástica Laboral foi aplicada em todos os setores, mas, as atividades orientadas após a primeira avaliação (que podem ou não ter sido realizadas) não foi padronizada para todos os setores. Devemos também levar em consideração que a UFJF

conta com 2.132 funcionários entre técnicos administrativos (n = 1.144) e professores (n = 988) além dos terceirizados. Sendo assim, nossa amostra pode não representar a população de funcionários da instituição que o programa pode alcançar.

CONCLUSÃO

O Programa de Ginástica Laboral associado à Avaliação e Prescrição de Exercícios Físicos (PGL) mostrou-se eficiente na melhora de indicadores psicológicos dos funcionários que participaram do programa. A prescrição de exercícios físicos, reeducação alimentar, aliados a um acompanhamento multidisciplinar podem ser consideradas uma eficaz ferramenta na busca de um estilo de vida mais saudável, compatíveis com equilíbrio físico, mental e social. Pelas análises feitas, conclui-se que a Ginástica Laboral traz benefícios no estado de humor dos funcionários, por meio do aumento do vigor e redução do estado de confusão mental. Como demonstrado em nosso estudo, validou-se a efetividade desse tipo de programa para melhoria do estado de humor dos trabalhadores. Este trabalho pode ser considerado o precursor a respeito do Programa de Ginástica Laboral associado à Avaliação e Prescrição de Atividades Físicas na UFJF, uma vez que novos estudos serão realizados.

REFERÊNCIAS

1. ALVAREZ, B. R. **Estilo de vida e hábitos de lazer de trabalhadores, após dois anos de aplicação de um programa de ginástica laboral e saúde: caso – Intelbras.** 2002. 185 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
2. AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **Diretrizes do ACSM para testes de esforço e sua prescrição.** 7 ed. Tradução de Giuseppe Taranto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.
3. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde Brasil 2004: uma análise da situação de saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
Disponível em:
<http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/visualizar_texto.cfm?idtxt=21169>.
Acesso em: 12 set. 2010.
4. CORTEZ, H. B. T. **Qualidade de vida no trabalho sob a ótica da macroergonomia.** 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)– Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
5. EDLIN, M. Integrating DM and disability programs results in great rewards. **Managed healthcare executive**, Cleveland, v. 13, n. 9, p. 42-45, Sep 2003.
6. GONÇALVES, H. et al. Fatores socioculturais e nível de atividade física no início da adolescência. **Revista panamericana de salud pública**, Washington, v. 22, n. 4, p. 246-253, Oct 2007.
7. LAURENTI, R.; MELO JORGE, M. H. P.; GOTLIEB, S. L. D. A confiabilidade dos dados de mortalidade e morbidade por doenças crônicas não-transmissíveis. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 909-920, dez 2004.
8. MACEDO, A.; ROSA, F. A síndrome coronário agudo nos cuidados de saúde primários. **Acta médica portuguesa**, Lisboa, v. 23, n. 2, p. 213-222, 2010
9. MARTINS, M. O. Promoção da saúde do trabalhador através da mudança de comportamento relacionada a prática de atividades físicas. In: MARTINS, C. O. **Ginástica laboral no escritório.** Jundiaí: Fontoura, 2001. p. 71-87.
10. MARTINS, C. O.; DUARTE, M. F. S. Efeitos da ginástica laboral em servidores da Reitoria da UFSC. **Revista brasileira de ciência e movimento**, Brasília, v. 8 n. 4 p. 7-13, set. 2000.
11. MARTINS, C. O.; MICHELS, G. Programas de promoção da saúde do trabalhador: exemplos de sucesso. **Revista brasileira de cineantropometria e desempenho humano**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 85-90, 2003.

12. MARTINS, C. O. et. al. Efeitos agudos de um programa de ginástica laboral em trabalhadores sob estresse intenso. In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 2002, Jundiaí (SP). **Anais...** Jundiaí: Fontoura, 2002. p.73.
13. MATSUDO, V. K. R. Vida ativa para o novo milênio. Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul. **Revista de oxidologia** São Caetano do Sul, n. 5, p. 18-24, set./out 1999.
14. PEGADO, P. Saúde e atividade física na empresa. In: QUINTAS, G. (Org.). **Esporte e lazer na empresa**. Brasília: Ministério da Educação, 1990. p.75-84.
15. PETRUZZELLO, S. J. et al. A meta analysis on the anxiety-reducing effects of acute and chronic exercise. **Sports medicine**, Auckland, v. 11, n. 3, p. 143-182, Mar 1991.
16. POLITO, E.; BERGAMASCHI, E. C. **Ginástica laboral: teoria e prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.
17. ROCHA, A. S. **A influência da ginástica laboral na postura dinâmica do trabalhador industrial**. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)– Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
18. SOUZA, I. **Capacitação profissional em ginástica laboral: equipe saúde em ação**. Campinas: [s.n.], 2003. (Apostila)
19. SPINKS, N.; MOORE, C. Relaxation in the workplace: a rising trend. **Canadian HR Reporter**, Toronto, v. 15, n. 11; p. 13, Jun 2002.
20. TERRY, P. C.; LANE, A. M.; FOGARTY, G. J. Construct validity of profile of mood states: adolescents for use with adults. **Psychology of sport and exercise**, Amsterdam, v. 4, n. 2, p. 125-139, Apr 2003.
21. WERNECK, F. Z.; BARA FILHO, M. G.; RIBEIRO, L. C. S. Efeitos do exercício físico sobre os estados de humor: uma revisão. **Revista brasileira de psicologia do esporte e do exercício**, v. 0, p. 22-54, 2006.

ENTRANDO NA RODA:

PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS BRINCANDO DE CAPOEIRA

SANTOS, Daniela dos – DEFMH/UFSCar

CARMO, Clayton da Silva – PPGE/UFSCar

MOTRICIDADE ESCOLAR

RESUMO

As pessoas com deficiências, assim como as ditas normais, são apenas diferentes, e como qualquer outra, possuem capacidade para a transcendência. Sendo assim, essas pessoas, podem ser membros participativos das atividades da sociedade. Nessa perspectiva, entendemos que a Capoeira, com suas várias dimensões, de jogo, esporte, dança, luta, brincadeira, pode ser uma oportunidade de vivência também para essas pessoas. Assim sendo, o presente relato de experiência tem como objetivo central descrever os processos educativos desencadeados em uma intervenção com Capoeira, de 6 aulas, com duração de 70 minutos cada, em uma instituição de ensino para pessoas com deficiências, na cidade de São Carlos-SP, realizada com um grupo de 17 pessoas, entre homens e mulheres, adolescentes e idosos.

Palavras-chave: Capoeira; Pessoas com deficiências; Educação

Introdução

Até o século XVI as pessoas com deficiências eram vistas como diabólicas. A partir do século XVII surge uma visão organicista do sujeito, buscando explicações de possíveis causas das deficiências e no século XIX passou-se a acreditar que a deficiência era uma doença passível de tratamento, ocorrendo descrições e diferenciações das deficiências e seus graus. No século XX, após a segunda Guerra Mundial, passa a vigorar uma filosofia mais humanista na sociedade e as deficiências passam a ser entendidas a partir de diferentes causas, tanto biológicas como ambientais (ROSSIT, 1997).

Nas concepções atuais sobre deficiências, de um modo geral, evita-se analisar esta como sendo uma doença, e sim como condição do indivíduo, ou seja, não se reduz a um diagnóstico fechado, mas sim a um processo único e que pode sofrer variações (ROSSIT, 1997).

Atualmente no Brasil, há, aproximadamente, 24,6 milhões de pessoas com alguma deficiência, o que corresponde a 14,5% da população segundo dados do último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2000).

Mesmo diante desse quadro, bem como da evolução das discussões sobre pessoas com deficiências, encontram-se ainda hoje na sociedade brasileira, inúmeras atitudes

preconceituosas, que entendem as deficiências caracterizadas enquanto doenças, e impingindo ao indivíduo o rótulo de incapaz. O que deve ser entendido é que as pessoas com deficiências, assim como as pessoas ditas normais, são apenas diferentes, e como qualquer outra, possuem capacidade para a transcendência, para ser mais. Dessa maneira, como afirma Costa (2009) “[...] pensar no outro, no diferente, na diversidade, portanto, é pensar na possibilidade de reduzir e eliminar as barreiras do preconceito, da discriminação e da desigualdade” (p.19).

Sendo assim, as pessoas com deficiências, podem ser membros participativos de qualquer atividade da sociedade, desfrutando das mesmas oportunidades. Nessa perspectiva, entendemos que a Capoeira, com suas várias dimensões, de jogo, esporte, dança, luta, brincadeira, pode ser uma oportunidade de vivência também para pessoas com deficiências.

O presente relato de experiência tem como objetivo central descrever os processos educativos desencadeados em uma intervenção realizada com Capoeira em uma escola para pessoas com deficiências, localizada na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo.

Origem e desenvolvimento da Capoeira

A Capoeira nasceu em solo brasileiro, na época do Brasil colonial. Ela representa a luta dos negros trazidos da África para trabalhar como escravos, contra a opressão dos brancos e em busca de sua liberdade. A prática da Capoeira acontecia de forma disfarçada, como se fosse exclusivamente uma dança, assim os negros escravizados conseguiam treinar os movimentos de ataque e defesa, bem como preparar as fugas dos cativeiros das fazendas.

Na atualidade, a Capoeira apresenta-se com várias possibilidades: jogo, dança, esporte, luta, brincadeira... Podendo assumir características distintas que dependem do contexto e sentido atribuído por seus praticantes. Nesse sentido, Oliveira citado por Gonçalves Junior (2009), contribui para nossas reflexões destacando que:

[...] ao insinuar, representar, encenar, o capoeirista brinca de lutar e, de forma lúdica, realiza a capoeira como jogo. Acrescenta ainda que a musicalidade típica das rodas e o ritmo desencadeado pelos instrumentos fluem como dança na corporeidade do capoeirista (p.703).

O conceito de luta está relacionado intimamente com sua origem, pois emerge enquanto movimento de resistência e libertação de um povo oprimido contra a exploração e dominação de seus opressores. Nas palavras de Santos (2009):

A capoeira configurou-se como uma forma de identidade dos escravos, um recurso de afirmação pessoal e grupal na luta pela vida, um instrumento decisivo e

definitivo para população oprimida. O corpo insurgiu-se! Expressou seu inconformismo ao que coíbia sua liberdade. O corpo na capoeira nos mostra uma relação de oposição corporal, nesse sentido é uma luta (p.129).

Nesse contexto, o movimento de resistência e luta expressado na ginga ritmada, na musicalidade dos cantos e instrumentos típicos, bem como o caráter lúdico frequentemente presente nas rodas de Capoeira permitem aos participantes vivenciarem a mesma enquanto brincadeira, jogo, ou ainda, segundo Oliveira citado por Gonçalves Junior (2009), compreendendo-a: “[...] de forma ambígua, possibilitando a construção do trinômio ‘jogo-de-luta-dançada’” (p.703).

No âmbito esportivo, a Capoeira ingressa em 1972, em declaração do Conselho Nacional de Desportos enquanto uma tentativa de instituí-la enquanto uma arte marcial brasileira. A partir de então tem sido introduzida em competições e instituída sob regras. De acordo com Frigerio (1989), a esportivização da capoeira vem sendo justificada por alguns autores como a única forma de sobrevivência da mesma na atualidade, no entanto o mesmo autor nos alerta que a regulamentação como esporte obedece às pautas das classes dominantes, destituindo a mesma de seus valores de origem.

Diante do exposto, consideramos que a Capoeira, com suas mais diversas vertentes possíveis, como atividade inclusiva e que pode contribuir significativamente para o movimento de luta, diariamente travado, das pessoas com deficiências frente ao preconceito e discriminação frequentemente manifestados pela sociedade.

Metodologia

A pesquisa investigou uma intervenção com o conteúdo Capoeira realizada com um grupo de 17 pessoas, em uma instituição filantrópica de ensino, específica para pessoas com deficiências, entre homens e mulheres, adolescentes e idosos, sendo que todos os termos éticos da pesquisa foram explicados aos alunos e responsáveis dos mesmos, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram realizadas 6 aulas referentes ao conteúdo, com aproximadamente 70 minutos de duração cada aula. Vale ressaltar que todos os nomes citados na pesquisa são fictícios.

Esse estudo originou-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, exploratória, entendendo que este tipo de pesquisa “[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significado” (NEVES, 1996, p.1).

A pesquisa teve como base a observação assistemática, que segundo Lakatos e Marconi (1990, p.81) compreende uma técnica que não utiliza uma estrutura prévia para registrar e recolher fatos da realidade, que são feitos através de uma experiência casual. A estratégia de observação fundamenta-se, segundo Negrine (1999), no: “registro das informações o mais descritivo possível; o registro não deve conter juízos de valor, evitando opiniões de mérito ao descrever” (p.71). Pois, segundo o autor, deve-se registrar os fatos primeiramente para depois analisá-los e interpretá-los.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o registro em diário de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), sendo que nesta pesquisa foram produzidos seis registros, cada um correspondendo a uma aula da intervenção, e que, estão numerados em algarismos romanos de I a VI.

A análise dos dados foi realizada com base em Gomes (2005), e após diversas leituras dos diários, os dados foram organizados a partir da construção de categorias/classificação, agrupando assim elementos, idéias e expressões em torno de conceitos presentes nos diários, para posteriormente fazer a análise dos conteúdos.

Resultados

A partir das observações descritas nos diários de campo foi possível executar uma análise de conteúdo, da qual emergiram três categorias norteadoras que serão discutidas a seguir, a saber: A)Motivação-Satisfação, B)Companheirismo-cooperação, C) Superação.

A) Motivação-Superação

Nota-se nesta categoria motivação presente entre os alunos durante as aulas, como, por exemplo, na fala a seguir da aluna Suzana: “Que delícia Dani, adorei, é muito gostoso, vamos fazer de novo?” (DIÁRIO, IV), que expressa sua vontade de realizar atividades de Capoeira novamente. Marcio outro alunos do grupo demonstra em sua fala o gosto pela prática da Capoeira: “Capoeira é gostoso, faz bem” (DIÁRIO, IV). Tais falas revelam em sua simplicidade a satisfação dos alunos durante as atividades com a temática em questão.

Podemos notar o envolvimento dos alunos também a partir de nossos registros fotográficos, em que a expressão dos participantes, aparentemente, demonstra alegria, descontração e satisfação com a atividade. Segue uma seleção de imagens que nos permite observar tais impressões.



Fig. 1: Atividade de ginga, ritmo e música (Acervo pessoal dos autores).



Fig. 2: Roda de Capoeira (Acervo pessoal dos autores).

B) Companheirismo-Cooperação

Esta última categoria foi composta por registros nos quais falas e gestos dos alunos evidenciavam relações de companheirismo e cooperação entre eles observada em várias falas dos alunos. Citamos como exemplo a atividade do pega-pega senzala-quilombo, em que todos os “escravos” deveriam “fugir” da senzala para o quilombo sem ser capturados pelos capitães do mato. Nesta atividade sempre que um aluno chegava ao êxito, voltava para ajudar o amigo que ainda não havia conseguido chegar ao quilombo, para garantir que todos conseguissem chegar ao objetivo final. Segue a imagem de um dos alunos auxiliando sua colega de turma na fuga para o quilombo.



Fig. 6: Atividade de Pega-pegas Senzala e Quilombo (Acervo pessoal dos autores).

Nesta mesma atividade a aluna Suzana fala: “O Dani, a Maria me ajudou, você viu Dani?!” (DIÁRIO, II). Em conversa ao final da brincadeira em questão a aluna Priscila relatou: “É professora, só conseguimos porque todo mundo ajudou, né?! Eu ajudei a Sonia, o Tales, e assim vai, né?!” (DIÁRIO, II), comentando sobre a necessidade e importância de ajudar os colegas.

C) Superação

Nesta categoria a superação foi um elemento bastante presente, um dos momentos mais marcantes de sua manifestação, ocorreu em uma das aulas quando em resposta a professora da intervenção, que havia questionado a turma se todas as pessoas poderiam praticar capoeira, a aluna Carmen respondeu: “Sim, eu sou deficiente e consegui fazer” (DIÁRIO, V).

Vale ressaltar, que essa aluna apresenta além da deficiência intelectual, deficiência física (diagnóstico não é fechado), que altera seu controle postural, tônus muscular e equilíbrio, entre outras habilidades e capacidades físicas. Nessa fala, a aluna deixa evidente a consciência da sua deficiência, entretanto entende que essa dificuldade não a impede de realizar as atividades propostas como qualquer outra pessoa, mostrando-se motivada em superar suas limitações, prezando por suas potencialidades. A foto que segue ilustra o momento que antecipou a citada fala da aluna:



Fig. 3: Roda de capoeira (Acervo pessoal dos autores).

Outro fato importante que deve ser lembrado, é que a turma é composta por várias pessoas com idade avançada, ou seja, além da “limitação” que já possuem pela deficiência, o fato de ser idoso nessas condições dificulta ainda mais a realização das atividades, porém como nota-se nas fotos adiante, houve uma grande empenho e superação por parte deles.



Fig. 4: Roda de Capoeira (Acervo pessoal dos autores).

Outro exemplo de superação evidenciado evidencia-se nos processos de ensino e de aprendizagem estabelecido entre a professora da intervenção e a aluna Ió, que é surda, e por não ser alfabetizada e nem conhecer a língua brasileira de sinais (LIBRAS) apresentavam uma dificuldade na comunicação, no entanto, foi possível o estabelecimento de uma comunicação diferenciada com a prática da Capoeira, pois a gestualidade e a expressividade dos movimentos demonstrados pela professora facilitavam a compreensão por parte da aluna. Isso representou

um movimento de superação tanto por parte da aluna por seu aprendizado, quanto por parte da professora aprendendo a possibilidade de interagir com a mesma a partir de outras linguagens, ampliando as possibilidades de interação e comunicação entre ambas.



Fig. 5: Roda de capoeira (Acervo pessoal dos autores).

Salientamos que não só a aluna em questão, mas todos em geral, devido à própria deficiência possuem certas dificuldades, porém durante as aulas foi possível notar que todos os alunos conseguiam realizar os movimentos da Capoeira, as brincadeiras, bem como participar das rodas de Capoeira realizadas nas aulas. Como pudemos observar tantos as imagens anteriormente citadas quanto na apresentada a seguir.

Considerações

Partimos do pressuposto de que as pessoas com deficiências, são nada mais, nada menos do que pessoas, e, como qualquer outra pessoa possui o direito de desfrutar das mais diversas manifestações culturais brasileiras. O ensino da Capoeira por suas múltiplas possibilidades e importância histórica para população brasileira tem grande relevância, principalmente, dentro dos espaços educativos.

A capoeira, assim como qualquer outro conteúdo da cultura corporal de movimento, pode ser aprendida e praticada por qualquer pessoa que se interesse, independente de sua condição física, cognitiva, sensorial. A diferença está não no conteúdo a ser ensinado e sim em como esse conteúdo é ensinado, isso sim vai interferir no aprendizado. Independente do ambiente em que trabalharmos, seja ele uma instituição de atendimento a pessoa com

deficiências ou não, sempre encontraremos turmas heterogêneas, com dificuldades e facilidades diferentes, que requerem do professor habilidades distintas, e este, em sua função deve estar preparado para auxiliar qualquer aluno em seu processo de aprendizagem. Não apenas o professor, mas a sociedade em que está inserido também deve preocupar-se com essa posição. Assim sendo Costa (2009) afirma:

[...] 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 (p.134).

Consideramos, diante das categorias analisadas, ter atingido os objetivos inicialmente apresentados. Entendemos que a intervenção do conteúdo Capoeira realizada com o grupo participante da pesquisa apresentou resultados positivos, possibilitando o desencadeamento de novos processos educativos dentro das atividades da instituição. Acreditamos que resultados ainda mais significativos possam ser atingidos com a continuidade do conteúdo em questão, em intervenção de longo prazo, pois, o pequeno conjunto de atividade apresentado neste estudo já nos possibilitou observar positivities em vários aspectos, e tais resultados, em nosso entender, podem ser ampliando com um trabalho de maior constância.

Referências

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Notas de Campo. In:_____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, p.150-175. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- FRIGERIO, Alejandro. Capoeira: Arte negra a esporte branco. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Campinas, v.4, n.10, p.85-98, jun. 1989.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 80 p.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Dialogando sobre a Capoeira: Possibilidades de Intervenção a partir da Motricidade Humana. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3, p.700-707, jul/set. 2009
- COSTA, V. A. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva: Direitos das pessoas com deficiência e seus marcos legais**. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. Niterói, Rio de Janeiro, Jun. 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. In _____. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1990. p. 56-123.

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.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, n.3, p. 1-5, 1996.

ROSSIT, R.A.S. **Retardo mental: evoluções históricas e concepções atuais.** Cadernos de Terapia Ocupacional – UFSCar. São Carlos, v.6, n.1, 1997.

SANTOS, Gilbert de Oliveira. Alguns sentidos e significados da capoeira, da linguagem corporal, da educação física... **Revista Brasileira de Ciência do Esporte.** Campinas, v.30, n.2, p.123-136, jan.2009.

FUTEBOL, GÊNERO, POLÍTICA E SOCIEDADE: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DO JOGAR

MUNHOZ, Raquel Fantinelli – CEF/UFSCar

Eixo Temático: Motricidade Escolar

RESUMO

O presente estudo teve o objetivo de investigar a resposta que os alunos demonstraram diante de um conjunto de aulas que apresentaram o futebol ligado a questões socioculturais, esquivando o conteúdo futebol das aulas somente práticas e sem embasamento teórico. A abordagem utilizada é de cunho qualitativo e os procedimentos metodológicos adotados foram de pesquisa-ação contendo observações e intervenção em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, e concomitantes registros de observação em diários de aula. Os dados foram tratados em acordo com a análise de conteúdo.

Palavras chave: Educação Física Escolar; Futebol; Temas socioculturais.

INTRODUÇÃO

O futebol hoje faz, de maneira geral, parte da identidade nacional dos brasileiros. Apaixonados pelo esporte, grande parte do povo brasileiro considera a modalidade esportiva como fruto desse país, o que sabemos não é bem assim, pois o futebol foi trazido da Inglaterra pelos filhos das famílias elitizadas que se alocavam no Brasil. Para DaMatta (2006),

(...) o futebol foi introduzido no Brasil sobre signo iludível do novo, pois, muito mais do que simples “jogo”, ele constava da lista das coisas civilizadas e moderníssimas a ser adotadas pela sociedade brasileira, uma sociedade vista por suas elites como atrasada e, com a proclamação da República, em alvoroço para recuperar o tempo perdido (pg. 136).

Assim pode-se notar que o futebol sempre teve por de traz de seu uniforme esportista um contexto sociológico que influenciou e até hoje influencia a repercussão da modalidade no Brasil. Essa faceta sociocultural do esporte nos mostrou no decorrer de sua evolução influencias diretas na sociedade brasileira como: meio de ascendência das camadas mais populares, respeito às regras universais – independente da posição social e econômica a qual o indivíduo pertença -, a presença da religiosidade e superstição no esporte, relações de preconceito racial e de gênero.

Essa visão do futebol despertou meu interesse em investigar em minha monografia – de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física - a magnitude desses temas

socioculturais na escola, mais especificamente na Educação Física Escolar. A Educação Física Escolar, como tenho observado em estágios, tem uma relação próxima com o futebol, pois a modalidade é um conteúdo muito praticado nas aulas de Educação Física, tanto por preferência dos professores (não todos) como por preferência dos alunos homens, que monopolizam a bola e a usufruem durante os 50 minutos de aula.

A pesquisa de cunho qualitativo teve como objetivo investigar a resposta demonstrada pelos alunos diante de um conjunto de aulas que apresentaram o futebol ligado a questões socioculturais, esquivando o conteúdo futebol das aulas somente práticas e sem embasamento teórico. A intervenção ocorreu em uma escola pública estadual da cidade de São Carlos com uma turma de 8ª série/9º ano, com a participação do professor permanente da turma.

Questão de pesquisa: Qual a resposta dos alunos diante de um conjunto de aula que abordam o conteúdo futebol de forma sociocultural? Eles participam efetivamente como nas outras aulas que tratam do mesmo conteúdo?

O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Apresentarei aqui o que alguns autores da área de Educação Física discutem a respeito da maneira como o esporte é abordado em aula.

Para primeiro promover uma discussão a respeito das aulas que incluem esporte, vou clarear o que é esporte baseada em González (2006), que entende como esporte:

(...) uma prática motora/corporal: a) orientada a comparar um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos; b) regida por um conjunto de regras que procuram dar aos adversários iguais condições de oportunidade para vencer a contenda e, dessa forma, manter a incerteza do resultado e c) que as regras que regem a competição estão institucionalizadas por organizações que assumem (exigem) a responsabilidade de definir e homogeneizar as normas de disputa e promover o desenvolvimento da modalidade, com intuito de comparar o desempenho entre diferentes atores esportivos (por exemplo a nível mundial) (p.170).

O fato de esclarecer o conceito de esporte ocorre para que tratemos nas aulas de Educação Física os conteúdos de forma adequada, não considerando todo conteúdo da cultura corporal como esporte.

Percebi durante os estágios que realizei durante minha graduação que, na maioria das vezes, o foco das aulas que introduzem e apresentam o esporte aos alunos esta na realização da técnica, deixando de lado as outras representações do conteúdo. Com o futebol isso não é

diferente, pelo contrário, por ser considerado parte da cultura brasileira pelo povo, o ensino do futebol tornou-se algo polêmico nos meios educacionais.

Soares *et. al* (1992) criticam a subordinação da Educação Física ao rendimento e à competição e essa subordinação relacionada ao capitalismo presente na sociedade. Os autores dizem ser a favor do esporte na escola, mas que o processo de ensino-aprendizagem deve desmitificar o esporte apresentado pela mídia e assimilado pela sociedade.

Darido e Sanchez Neto (2005) acreditam que pelo fato do esporte de rendimento não ser bem trabalhado no âmbito escolar e as críticas em relação a isso serem grandes, ocorre que, em muitas vezes, são os alunos que decidem o que vão fazer durante as aulas de Educação Física e o professor apenas tem o papel de entregar a bola.

Esse é um estilo de aula que tem sido classificado como rola-bola por uma parcela relativamente significativa de autores da área de Educação Física. A aula é principalmente regida pelos alunos, suas vontades e desejos e com isso desconsidera-se os procedimentos pedagógicos e os processos de ensino-aprendizagem (DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005). Esse processo de ensino-aprendizagem tem relevância para Homrich e Souza (2005), pois, “(...) para o ensino-aprendizagem dos esportes destaca-se a questão da reflexão e inserção no esporte, não só pela prática, mas também e principalmente pela ação reflexiva, do entendimento deste fenômeno enquanto prática cultural” (p.59).

Dessa forma fica claro que há necessidade de abordar outras temáticas do esporte que não apenas a técnica, pois corre-se o risco de transformar a aula em uma busca de rendimento e de esquecer o âmbito sociocultural, que é fundamental para que os alunos relacionem às aulas de Educação Física à realidade em que vivem.

CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA ENSINAR ESPORTES NA ESCOLA

Para abordar os diversos lados do esporte, González (2006) organiza o estudo do esporte escolar em duas perspectivas: a da lógica externa e a da lógica interna.

Entendemos por lógica interna (...) as características de desempenho exigidas pelas situações motoras criadas pelos diferentes tipos de esporte. Lógica externa, por sua vez, é definida como as características e/ou significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire em um determinado contexto histórico cultural (p. 90).

Dessa forma González (2006) exemplifica que quando se trata das demandas das regras do esporte e do papel que cada um exerce dentro dele, discute-se na perspectiva da

lógica interna. Já quando se pergunta sobre a função do social do esporte e quais os pontos éticos que ele apresenta, a discussão ocorre na perspectiva da lógica externa.

Considerando as lógicas do esporte escolar de González o futebol integra a cultura corporal de movimento e, portanto faz parte da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, abordar-se-á aqui, esse tema como conteúdo¹ da Educação Física Escolar o qual no presente estudo será apresentado sob as três dimensões propostas por Coll *et. al.* (2000).

Essas dimensões são importantes para que o conteúdo seja lecionado da melhor forma possível aos alunos, evitando o que já foi dito a respeito do rendimento e do rola-bola e introduzindo nessas dimensões as ideias também já descritas de González. As dimensões são as seguintes: dimensão conceitual, procedimental e atitudinal. Coll *et. al.* (2000) baseou essas dimensões nas questões: “o que se deve saber?” (conceitual), “o que se deve saber fazer?” (procedimental) e “como se deve ser” (atitudinal) e a obtenção dessas respostas correspondem busca o alcance dos objetivos educacionais.

Darido (2005) sugere algumas abordagens dentro da dimensão conceitual, uma delas, por exemplo, é tratar em aula as mudanças do esporte ao longo dos tempos, em relação ao futebol mais especificamente, ela sugere que se discuta em classe os processos de surgimento do mesmo e como ele é disputado hoje. Já em relação à dimensão procedimental, ao saber fazer, a autora traz a vivência dos fundamentos do esporte, e junto com a vivência, a aquisição desses fundamentos por parte dos alunos. Por fim Darido (2005) expõe algumas ideias dentro da dimensão atitudinal,

(...) respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência. Predispor a participar de atividades em grupo, cooperando e interagindo. Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras (p.66).

Com essas três dimensões o professor tem diversas opções para trabalhar seu conteúdo, no caso, o futebol. Mas, “é importante frisar que, na prática docente, não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões” (DARIDO, 2005, p. 66).

O FUTEBOL COM UMA VISÃO SOCIOCULTURAL

¹ Coll *et al.* (2000) consideram conteúdo como uma seleção de saberes culturais, explicações, habilidades, linguagens, valores, crenças, modelos de conduta, entre outros aspectos que são considerados indispensáveis para a produção de um desenvolvimento social adequado ao aluno.

Quando pensamos que o futebol hoje é uma arte brasileira e da grande massa esquecemo-nos de nos voltar às origens dessa prática, que não se iniciou no Brasil e muito menos voltada ao popular. O futebol, originado como esporte na Inglaterra e trazido ao Brasil pela elite, era uma atividade praticada pela minoria que detinha o poder. Foi introduzido às fabricas e indústrias como mais uma forma de disciplinar os operários, de mantê-los sob controle, mas sem que esses funcionários soubessem, pois o futebol, apesar de ser usado como modo de favorecer a elite, era e ainda é prazeroso aos que o praticavam (DaMATTA, 2006).

Para DaMatta (2006) o futebol foi fundamental para o processo de criação da identidade nacional do brasileiro, que se utilizou desse esporte para integrar simbologias que até então pertenciam apenas a elite – como a bandeira, o hino, as cores nacionais – e que com o futebol fizeram sentido para a população. Essa identidade criada na arte do futebol também é fruto dos insucessos de outras instituições, considerada pelos brasileiros como não desenvolvidas ainda, áreas que não atingem grande parte da sociedade positivamente, como a política, a saúde, às universidades.

Assim pode-se observar que o futebol articula-se de forma implícita para alguns e explícita para outros, com a política, trabalho, questões de gênero e outras questões socioculturais que são importantes e podem ser esquecidas na escola em função das influencias midiáticas e do rendimento esportivo enraizado nas aulas de Educação Física.

Neste sentido profundo, portanto, o futebol nos dá uma potente lição de democracia, pois conforme sabemos, vendo nosso time jogar, as leis têm que ser obedecidas por todos, são universais, são transparentes e há um juiz que as representa no calor da disputa (DaMATTA, 2006. p.164 e 165).

Questões que são unânimes quando se aborda o futebol brasileiro como, por exemplo, a malandragem, o jogo de cintura, o saber tirar vantagem, são expressões que incorporam o político e o populista, como apresenta DaMatta (2006). Na escola é possível a discussão dessas expressões, contextualizando o aluno à sociedade em que vive e tornando-o crítico àquilo que recebe de informação.

Assim podemos entender que o futebol dá margem a discussões que vão além da sua prática e que essas abordagens socioculturais podem ser aplicadas na escola, alcançando o objetivo de possibilitar a reflexão crítica dos alunos, um dos objetivos da Educação Física na escola (RANGEL; VENÂNCIO; RODRIGUES; SANCHES NETO; DARIDO, 2005).

METODOLOGIA

Para um melhor entendimento desse estudo esclareço que o mesmo é de caráter qualitativo e com procedimento metodológico de pesquisa-ação.

Voltados à pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986) caracterizam de forma sucinta algumas bases desse tipo de pesquisa:

“A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...) 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...) 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...) 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima”. (p. 11)

Já o procedimento metodológico de pesquisa-ação tem como surgimento os estudos de Kurt Lewin nos anos 40, num contexto de pós-guerra, e desde então este estilo de pesquisa sofre alterações, acomodações e adaptações por parte de outros pesquisadores que se utilizam desse método (FRANCO, 2005).

A pesquisa-ação é uma pesquisa pedagógica que inclui um aspecto científico, tendo como base a observação do que se estuda e uma intervenção que altere de maneira negativa ou positiva o que se estuda. Segundo Mailhiot² citado por Franco (2005), a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa. Dessa forma nota-se a integração da pesquisa e da intervenção de modo que uma não se faz menos ou mais importante que a outra.

A pesquisa-ação também traz em suas raízes Lewinianas a participação dos sujeitos do processo, transformando o objeto de estudo em sujeito da pesquisa, participante e ativo. Para Maria Amélia Santoro Franco, professora da Universidade Católica de Santos:

(...) as origens da pesquisa-ação com Lewin caminha na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento (2005, p.487).

² MAILHIOT, G. B. *Dynamique et genèse des groupes*. Paris: Édition de l'Épi, 1970.

Esse estudo ocorreu através de observações e em uma escola pública estadual, localizada na cidade de São Carlos no estado de São Paulo, nas aulas de Educação Física de uma turma de 8ª série, ou 9º ano do Ensino Fundamental – Ciclo II. A escolha do Ciclo II do Ensino Fundamental para tal estudo foi baseado no Caderno do Professor de Educação Física do Estado de São Paulo, que apresenta a introdução do tema futsal e futebol na 5ª, 7ª e 8ª séries, abordando principalmente as técnicas e táticas e a lógica do jogo coletivo como um todo.

Com a observação notei como o futebol é lecionado nas aulas de Educação Física e como os alunos corresponderam diante dessas aulas com o conteúdo futebol, observando qual é a motivação e participação como respostas às aulas que tratam desse conteúdo esportivo.

Além da observação, pude lecionar duas aulas duplas e uma normal, totalizando cinco aulas de 50 minutos cada. As aulas tiveram os seguintes temas: futebol, sua origem e sua relação com a política; futebol, gênero e trabalho; dom e talento no futebol. Todas as aulas foram elaboradas relacionando a temática ao cotidiano dos alunos, com isso todas as aulas tiveram tempo para discussões e espaço para que os alunos explicitassem suas ideias. Cada aula teve a intenção de utilizar um procedimento pedagógico diferente, com o intuito de diversificar as aulas e torná-las mais interessantes.

Além da observação e das aulas lecionadas foram elaborados diários de aula. Na definição de Zabalza (2004) os diários de aula são “os documentos que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (p.13). Os dados obtidos e discutidos advém da análise prévia dos diários de aula elaborados pela pesquisadora/professora depois de suas aulas. A análise preliminar dos diários foi baseada na análise de conteúdo de Bardin (2002) que considera a análise de conteúdos “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (p.38)

Bardin (2002) categoriza os dados a partir de seu contexto escrito, ou seja, são investigados de acordo com o texto obtido. Por fim o autor expõe a técnica de codificação dos dados, onde as informações coletadas já desmembradas e organizadas terão sentido dentro da pesquisa para a avaliação da mesma.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos nos diários de aula foram analisados previamente e organizados a partir da formação de uma categoria temática, que segundo Bardin “(...) a investigação de temas, ou análise temática, é rápida e eficaz de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (2002, p.153). O autor segue: “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico” (BARDIN, 2002, p.117).

A respeito das unidades de contexto Bardin (2002) afirma que “(...) serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores a unidade de registro) são ótimas para que possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2002, p.107). A relação entre categorias temáticas e unidades de contexto esta representada no quadro 1.

Por ser uma análise liminar temos duas categorias temáticas: A) Participação e interesse dos alunos nas aulas e B) Resistência dos alunos às novas atividades.

Quadro 1: Categorias temáticas relacionadas com as unidades de contexto

Diários de aula Categorias	I e II	III e IV	V
A) Participação e interesse dos alunos nas aulas	3,4,8,9	1,3,4,5,7,8	2,3,4,5
B) Resistência dos alunos às novas atividades	1,2,5,6,7	2,6	1

A) Participação efetiva dos alunos nas aulas

Nesta categoria nota-se o interesse e a participação dos alunos diante das aulas que possuíam temas socioculturais. Observa-se nesta categoria também, o envolvimento dos alunos com as aulas, na realização das atividades e nas discussões propostas.

Depois de iniciada a atividade pelos alunos – a qual os mesmos deveriam produzir, em duplas, um texto sobre a origem do futebol, usando a criatividade e sem ficarem presos a fatos históricos verídicos – observei a maneira como trabalhavam e quais eram as ideias que queriam transcrever no papel. Notei que uma das duplas estava discutindo todos os detalhes história e escreviam somente o que concordavam. Ao término da atividade os dois alunos justificaram o atraso da entrega do texto dizendo que eram muitas as ideias e que era difícil ter que escolher qual delas colocar no papel (DIÁRIO I e II, 4A).

A parte inicial da aula foi composta pelo documentário “Deixa que eu chuto”, que aborda a história de mulheres que praticam o futebol e tem inúmeras dificuldades

em se manter profissionalmente como atleta no Brasil. (...) Ao término do vídeo discutimos alguns pontos do documentário e os próprios alunos elencaram pontos de relevância como: preconceito de gênero, futebol como profissão para mulheres, condições precárias dos times femininos e a falta de apoio dos clubes e patrocinadores (DIÁRIO III e IV, 3A).

Depois de explicada a atividade de júri simulado, o grupo A deu início ao julgamento. O aluno José foi o escolhido como advogado e defendeu a ideia do grupo de que dom é algo inato, porém sua defesa foi exposta de maneira bem objetiva e o grupo ainda tinha tempo para discussão quando o aluno acabou de falar. Notando que o José não conseguia desenvolver mais a ideia do grupo, João começou a citar exemplos que fortaleceram a fala de José. A ação de João me surpreendeu, pois acreditava que os alunos não se envolveriam tanto com essa atividade e foi justamente nesta atividade que todos da turma participaram (DIÁRIO V, 4A).

B) Resistência dos alunos às novas atividades.

Esta categoria temática diz respeito à resistência que os alunos apresentaram diante do programa de aulas e das atividades propostas em aulas. O maior problema observado através desta categoria foi a não aceitação de atividades diferentes das quais os alunos estavam acostumados.

Ao introduzir o conteúdo e explicar a atividade, que era escrever um texto descrevendo a origem do futebol de forma criativa, muitos reclamaram por ter que escrever. “Ai professora, texto não!” (DIÁRIO I e II, 2B).

Enquanto dava continuidade a aula e a explicação da atividade seguinte, o mesmo aluno que não quis fazer as atividades na aula anterior começou a reclamar, dizendo que queria aula livre e seu discurso contagiou mais dois colegas; os três atrapalharam a explicação toda da atividade. Em um momento deixei claro que na próxima interrupção do trio, os alunos não participariam da parte prática da aula, e foi o que aconteceu, os alunos insistiram em provocar os colegas a não participar da atividade e foram encaminhados à coordenadoria da escola pela professora que acompanhava a aula (DIÁRIO III e IV, 6B).

Quando entrei na sala para lecionar a última aula, mais uma vez a maioria da turma me perguntou se desceríamos para a quadra e jogaríamos futebol (DIÁRIO V, 1B).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das categorias elencadas na análise de conteúdo preliminar dos diários de aula, notou-se que apesar dos alunos mostrarem-se resistentes a uma nova proposta de aula, de modo geral a participação dos mesmos foi crescendo com o decorrer da intervenção e se fez mais presente do que os momentos de reprovação dos alunos.

Acredito ser importante destacar que através dos diários de aula foi possível identificar que os alunos pouco refletem sobre as atividades práticas que desenvolvem e que esse pensar sobre deve ser proposto pelo docente, como afirma Freire (1996) “(...) a prática docente

crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p.42). O autor completa:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p.42).

Por fim, pude concluir que, apesar dos alunos me questionarem constantemente se haveria o futebol o qual estão acostumados nas aulas de Educação Física, com o decorrer das aulas esses mesmos alunos se envolveram com os temas socioculturais apresentados e participaram efetivamente das atividades e discussões, o que mostra uma resposta positiva por parte dos discentes em relação ao conjunto de aulas lecionadas e também um início do processo de pensar sobre o fazer por parte dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física, terceiros e quartos ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DaMATTA, R. **A bola corre mais que os homens**: duas copas, treze crônicas e três ensaios sobre futebol. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARID, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. (Educação física no ensino superior). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.
- DARIDO, S. C; SANCHES NETO, L. O contexto da educação física na escola. In: DARID, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. (Educação física no ensino superior). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.1-24.
- FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.03. Set/Dez, 2005. p. 483-502.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, F.J. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (org). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos – reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

HOMRICH, C.A; SOUZA, J.C.C. Para além da questão técnica do Ensinar/Aprender futebol: outras possibilidades. In: KUNZ, Eleonor. **Didática da Educação Física 3: futebol – 2. Ed.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 41-87.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

RANGEL, I. C. A; VENÂNCIA, L; RODRIGUES, L. H; SANCHES NETO, L; DARIDO, S. C. Os objetivos da educação física na escola. In: DARID, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. (Educação física no ensino superior). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.37-49.

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

ZABALZA, Miguel A. **Diário de aula**: um desenvolvimento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre. Artmed, 2004.

HABITARSE EL CUERPO. CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE MODIFICACIÓN CORPORAL ENTRE LOS JOVENES DE LA CIUDAD DE VILLAVICENCIO.

VELÁSQUEZ ARJONA, A. J. M.¹; SOLÓRZANO GIRALDO, C. A.²

UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS

www.unillanos.edu.co

Motricidade e arte
Unillanos

RESUMMO

O presente trabalho tem como finalidade compreender e analisar os imaginários, as práticas culturais e as práticas de modificação corporal dos jovens de Villavicencio.

Tentar compreender seus imaginários é uma intenção por viver, por compartilhar com eles todas as suas experiências e a prática das muitas técnicas de alteração corporais praticadas hoje em dia. Técnicas que são vinculadas com a exclusão social e à discriminação de que são alvos por parte da sociedade.

O estudo interpreta os rituais que estão associados com as práticas de modificação corporal, também descobrir as relações existentes entre as práticas corporais, modificação e padrões culturais de beleza e práticas alimentícias, os referentes de significação através dos quais os jovens apropriam seu corpo como território simbólico.

PALAVRAS CHAVE: práticas de modificação corporal, tatuagem, imaginário.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad comprender y analizar los imaginarios, las prácticas culturales y las prácticas de modificación corporal de los jóvenes de Villavicencio, Meta (Colombia).

¹ Lic. en Educación Física., MSc. Educación, Esp. Salud Ocupacional, betova62@hotmail.com

² Lic. en Educación Física., casogir82@hotmail.com

Intentar comprender sus imaginarios es una intención por vivir, por compartir con ellos todas sus experiencias e la práctica de las muchas técnicas de alteración corporal practicadas hoy día. Técnicas que son vinculadas con la exclusión social y la discriminación que son objeto por parte de la sociedad.

El estudio interpreta los rituales que están asociados con las prácticas de modificación corporal, también descubrir las relaciones existentes entre las prácticas corporales modificaciones y patrones culturales de belleza y prácticas alimentarias, los referentes de significación a través de los cuales los jóvenes apropian su cuerpo como territorio simbólico,

PALABRAS CLAVE: prácticas de modificación cultural, tatuaje, imaginario.

INTRODUCCIÓN

En Colombia las políticas públicas de juventud han ocupado un lugar secundario, pero nuestros jóvenes continúan siendo víctimas y generadores de violencia y es que ellos son los principales actores institucionales pues pueblan nuestras escuelas y universidades, inclusive también en gran número, aquellos que hacen parte de la “danza de los que sobran”, en ambos casos tienen dificultad para entrar a la enseñanza superior y vincularse al mundo del trabajo, pero son pocos, muy pocos los contextos a partir de los cuales se investiga sus mundos simbólicos, sus prácticas culturales, sus necesidades, sueños y deseos, la manera como el mundo es representado y cómo lo imaginan.

Este trabajo fue hecho como una propuesta de investigación que desea penetrar y dar una continuación a otros trabajos a nivel local y nacional, los cuales fueron desarrollados en la línea de los imaginarios, jóvenes y cuerpo. Los trabajos fueron hechos por medio de prácticas culturales e institucionales, como en la educación física, también a través de otras prácticas institucionales tales como el skate boarding, la capoeira, el teatro callejero, música (death metal).

La idea de estudiar las prácticas discontinuas, como la modificación corporal, se da por el poder que tiene en el mundo de la cultura juvenil un tema tan innovador como lo es este tópico, el cual no ha sido trabajado en la región, pero también porque esas prácticas son presentadas como una ruptura de los referentes de belleza que los medios masivos de comunicación han instituido en forma de resistencia, las cuales son consideradas “normales” y “deseadas”.

La modificación del cuerpo se convierte en un lenguaje que nos permite leer los cambios y transformaciones que se expresan en el cuerpo, pero ellas están vinculadas directamente con las subjetividades que están configuradas hoy por fuera de los espacios y el proyecto moderno privilegiado (familia, iglesia y escuela).

Los jóvenes creen que su cuerpo es un lienzo y que pueden hacer con él una gran obra de arte o lo que quieran. Pierre Bourdieu, dice que “el cuerpo habla incluso cuando uno quiere que no hable” y, así es inevitable callarlo.

OBJETIVOS

General

- ☞ Comprender cuáles son los imaginarios de cuerpo que se recrean en las prácticas culturales de modificación corporal de los jóvenes de Villavicencio.

Específicos

- ☞ Interpretar las ritualidades que están asociadas a las prácticas de modificación corporal.
- ☞ Descubrir qué tipo de relaciones se establecen entre prácticas de modificación corporal, patrones socioculturales de belleza y prácticas alimenticias.
- ☞ Comprender los referentes de sentido, a través de los cuales las y los jóvenes apropian su cuerpo como territorio simbólico.
- ☞ Reconocer las relaciones existentes entre prácticas culturales juveniles y las prácticas de modificación corporal.

METODOLOGÍA

La investigación se ubicó dentro del enfoque cualitativo de investigación social dado que pretendía comprender los imaginarios en el contexto histórico donde se produjeron, pero también desde el mundo de la vida de las y los jóvenes. Para el desarrollo del proyecto se consideró optar como metodología a la *Historia de vida*³. En este caso se llevó a cabo una historia de *vida tipo* pero usando el procedimiento de historia de vidas cruzadas, en la cual a través de la recolección de múltiples relatos de los jóvenes se pudo reconstruir la experiencia de vida en común, en términos de modificación corporal, así su práctica concreta fuera diferente.

La metodología integró tres momentos que se encontraban articulados entre sí y con relación de simultaneidad y que a juicio de Galeano (2008: 64) eran:

☞ *Exploración:*

Este momento implicó el acercamiento al contexto etnográfico de nuestros informantes claves y a los escenarios donde llevaban a cabo su vida cotidiana.

☞ *Descripción:*

En este segundo se construyó la historia de las y los jóvenes informantes complementada con el relato etnográfico de los espacios públicos y privados donde transcurría la vida de ellos, respetando sus temporalidades y los actores que acompañan dichas historias.

☞ *Análisis:*

Para este momento se está realizando un cruce de la información recolectada a través del trabajo de campo y la reflexión teórica.

Universo o Población

El trabajo incluyó a los jóvenes de la ciudad de Villavicencio, teniendo en cuenta que en Colombia la *Ley 375 de 1997* define que son jóvenes quienes tengan entre los 14 y 26 años de edad.

³ La historia de vida se asume como: "Una modalidad de investigación cualitativa encaminada a generar visiones alternativas de la realidad social mediante la reconstrucción de vivencias personales" (Galeano, 2008: 62).

Muestra

Se tomó como muestra a jóvenes:

- ☞ Universitarios (U. de los Llanos, Cooperativa, del Meta)
- ☞ Escolares de 10° y 11° grado de colegios públicos y privados

También se muestreo a jóvenes pertenecientes a grupos y pandillas, tanto como a jóvenes que se reunían en centros comerciales, parques, clubes y gimnasios de la ciudad.

El criterio de inclusión debía ser:

- ☞ Ser joven con edad comprendida entre 14 y 26 años de edad
- ☞ Querer responder la encuesta o entrevista a profundidad
- ☞ Estar involucrado en prácticas culturales o prácticas de modificación corporal

Técnicas e Instrumentos

El proyecto empleó para su desarrollo las técnicas de observación participante, entrevista en profundidad e historias de vida.

Seguimiento, evaluación y validez del estudio

El seguimiento y la evaluación se realizaron a través de cortes permanentes en el proceso de recolección de información. La validez del estudio se fundamentó en la triangulación aplicada desde diferentes perspectivas: la del proceso de recolección de información, la confrontación entre los datos de diferentes informantes y la validez proporcionada al triangular la perspectiva del investigado, la perspectiva de la teoría formal respecto a la categoría analizada y la perspectiva del investigador.

RESULTADOS

Se tiene que admitir que se están configurando algunos “otros usos del cuerpo” que no están más en línea con la sociedad del trabajo en que se formaron y que continúan formándose, usos del cuerpo que están relacionados directamente con una estética de consumo en la que las nuevas tecnologías también median.

Uno de los escenarios para entender esas formas de “hacernos cuerpo” en el mundo contemporáneo, son las prácticas culturales juveniles, especialmente esas prácticas que se constituyen en subjetividad.

Los jóvenes desafían una imagen de cuerpo, una forma de vivenciación de él, su placer y deseo. Donde abrir y desafiar el límite, el dolor, el riesgo, lo imposible, donde se inauguran otros usos del cuerpo, otras maneras de habitar, de colonizar sus territorios inexplorados.

Los jóvenes modifican su cuerpo desde temprana edad. Es decir, las prácticas culturales ejercen notable influencia en ellos y la relación entre grupos etarios adviene aún más “la necesidad” de sentirse aceptado.

A continuación se describen las técnicas y tipos de modificación corporal halladas y más practicadas por los jóvenes:

- Tatuaje: es la modificación corporal más difundida entre los jóvenes. El proceso es normalmente realizado utilizando procedimientos de higiene y de salud. Muchos jóvenes se tatúan con pequeñas y elaboradas figuradas o representaciones en partes de su cuerpo, las cuales pueden ser cubiertas con sus ropas, apenas un pequeño grupo de ellos tatuó todo su cuerpo.

La técnica del tatuaje es simple y es resumida por la escogencia del diseño, algunas veces el joven o la joven no sabe que va a tatuar y es el tatuador quien le sugiere. Entonces se esteriliza el área o sitio para el tatuaje, se hace un primer diseño con alcohol inyectado y más tarde se inyecta el pigmento o tinta y se esbozan los bordes con tinta color negra.

Se recomienda al tatuaje no consumir alcohol ni antes ni después del tatuaje, también se le recomienda usar cremas y cuidados. Se debe evitar el sol.

- Piercing: es el proceso por el cual son insertadas pequeñas joyas o aros en algunas partes del cuerpo. El material no debe ser oxidable, para evitar se infecte el área. Los metales preferidos son blancos: níquel o plata.

El piercing es implantado marcando el lugar y perforando con una aguja. Los piercing más empleados son los aros y pesas. El sitio del cuerpo más comúnmente usado es la boca, seguidamente de las cejas y la lengua. Algunos son implantados en los órganos genitales o el ombligo.

- ☞ **Implantes:** son insertados al cuerpo elementos externos, entre la segunda y tercera capa de piel, los cuales deben permanecer allí. Hay muchos y diversas formas y tamaños. Su localización más aceptada es el cuero cabelludo y la frente.
- ☞ **Escarificaciones:** a pesar que apenas tres jóvenes la practican, su uso es cada vez más difundido. La piel se marca con lesiones que son efectuadas por medio de cortes o incisiones hechas con un cuchillo o bisturí, con los que se pinta o diseña la figura escogida.
- ☞ **Expansiones:** se basan en el piercing e implican la ampliación y perforación de agujeros existentes implantando otros aros, pueden variar de 0,8 a 9,2 milímetros. Existen diferentes materiales como: madera, acrílico, hueso, acero quirúrgico, etc.

Hay muy poca información o conocimiento por parte de los jóvenes sobre el significado de sus prácticas, sus comportamientos y creencias. En algunos casos sólo se han informado acerca de los riesgos para su salud.

Una práctica que está en auge entre los jóvenes es la cirugía estética. Muchas de las jóvenes que participaron en el estudio manifiestan tener interés o haberse practicado una cirugía que le permita aumentar o reducir alguna parte de su cuerpo. Las cirugías más practicadas son:

- ☞ Lipoescultura
- ☞ Aumento mamario
- ☞ Rinoplastia
- ☞ Aumento de glúteo

Aquí lo importante es que las cirugías conllevan un riesgo implícito y que la práctica de las mismas por personas sanas o jóvenes no debe ser una práctica aceptada, argumentan los profesionales de la salud.

Por último, y no menos importante, existe una marcada tendencia entre los jóvenes de la ciudad por su apariencia y físico, lo cual es una práctica de la dismorfia muscular o vigorexia. Esta práctica es más notoria entre los hombres que entre las mujeres pues visitan con mayor frecuencia los clubes y gimnasios, dedicando entre una y dos horas diarias a los rituales de la musculación.

CONCLUSIONES O CONSIDERACIONES FINALES

- ☛ Las modificaciones corporales como tatuajes, piercing, perforaciones y escarificaciones son practicadas con mucha frecuencia y son muy aceptadas entre los jóvenes.
- ☛ Las prácticas de modificación corporal son una realidad social y han entrado al mundo de los jóvenes para quedarse, pues ellas crearon un nuevo “modo de vida”.
- ☛ No hay distinción de género para su práctica. En relación con los tatuajes y el piercing, las mujeres prefieren figuras sensuales localizadas en sitios escondidos que inducen al erotismo y, por el contrario, los hombres prefieren sitios más visibles relacionados con la virilidad y el físico.
- ☛ La diferencia socioeconómica (estrato social) hace un notable contraste para la escogencia de las figuras tatuadas, su delicadeza, tamaño, policromía y, en general, su ubicación.
- ☛ Los jóvenes se agrupan en torno a un nuevo modo de vida: *la modificación de su cuerpo*, la cual es una condición para pertenecer o no a un grupo.
- ☛ Las sensaciones de dolor y placer fueron incorporadas a sus vidas como un “desafío” para superar.

- ☞ Aunque hay posibilidad de complicaciones médicas por la práctica de tatuajes o perforaciones, las cuales van desde daños locales por infección, rasgado, sangrado, cicatrices y reacciones alérgicas hasta adquirir infecciones bacterianas, los jóvenes consideran que sus prácticas son un riesgo que vale la pena asumir.
- ☞ Sólo hay interés entre los tatuadores y algunos jóvenes por evitar la propagación de enfermedades como el virus de la hepatitis B y otras enfermedades sexualmente transmisibles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baeza, M. (2000): Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales. Santiago de Chile: Ril.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Buendía, A & Hurtado, D.R (2009). Los imaginarios del espacio público en jóvenes de la Ciudad de Popayán. Informe de proyecto de investigación. Documento Universitario. Popayán: Universidad del Cauca.
- Buendía, Alexander (2007) Ciudad, espacio público y comunicación. Una reflexión en torno al discurso pedagógico de y sobre la ciudad. Popayán.
- Castoriadis, C. (2003): La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución. Vol. 2. . Buenos Aires: Tusquets
- Cuarán, C. Sánchez, N, Erazo, J & Hurtado, D.R. (2009): Significaciones imaginarias del espacio público en jóvenes de la ciudad de Popayán. Documento universitario. Popayán: Universidad del Cauca.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Galeano, M (2007): Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Universidad EAFIT.
- Gómez, R & González, J. (2003): Desing: designar/diseñar el cuerpo joven y urbano. Cali: Universidad del Valle.
- Grosso, J. L. (2007). *Metáfora y burla en la semiopraxis popular. Políticas del sentido y del conocimiento*. Documento universitario. Cali: Universidad del Valle.
- Hurtado, D. R. (2007). La configuración de significaciones imaginarias de deseo en jóvenes urbanos de la ciudad de Popayán. Tesis doctoral Universidad de Manizales/CINDE. Texto inédito.
- Hurtado, D. R; Jaramillo, L; Zúñiga, C & Montoya, J. (2005): Jóvenes e imaginarios de la Educación Física. Popayán: Universidad del Cauca.
- Hurtado, D. R, Simmonds, M & Buendía, A. (2009): Metamorfosis. Experiencias liminales en las prácticas corpóreas de las y los jóvenes. Documento Universitario. Popayán: Universidad del Cauca
- López, R. (2007): Cuerpos transgresores/Cuerpos transgredidos. Carne y memorias marcadas. Los jóvenes y sus prácticas de modificación corporal. En: Revista Última década. Número 26. Pág. 103-119. CIDPA. Valparaíso.

- Mafessoli, M. (2000): Nomadismo juvenil. En: Revista Nómadas. La singularidad de lo juvenil. . Bogotá: Universidad Central-DIUC. Presencia. No 13, pag. 152-158.
- Mauss, M. (1934): *Las técnicas del cuerpo*. En: Incorporaciones. Edit. Cray, J y Kwinter, S. Cátedra Teorema (S.F).
- Mosquera, M, & Simmonds, M. (2007). El *skate boarding*: la corporeidad puesta al límite. Documento Universitario. Universidad del Cauca.
- Pintos, J. L. (2000): «Construyendo realidad(es): Los imaginarios sociales». Santiago de Compostela: Página de Internet [http//web.usc.es](http://web.usc.es).
- Reguillo, R (2000): Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá: Norma.

KARATE-DO E CAPOEIRA: UM DIÁLOGO ENTRE DUAS TRADIÇÕES

Rafael Cava Mori, Universidade de São Paulo; Clayton da Silva Carmo, Universidade Federal de São Carlos

MOTRICIDADE, EPISTEMOLOGIA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Resumo: Este trabalho propõe um diálogo entre o Karate-Do e a Capoeira. Inicialmente, busca arrolar paralelos entre as duas artes. A seguir, descreve uma intervenção realizada em uma academia de Karate-Do, em que foram trabalhados movimentos da Capoeira. A intervenção integrou uma investigação da modalidade qualitativa, estruturada através de observação participante. Os resultados foram discutidos de acordo com categorias dos estudos da linguagem de Bakhtin e seu círculo. As conclusões confirmam que as duas tradições, embora tenham diferentes origens, podem interagir e proporcionar novas vivências e possibilidades para o corpo em movimento.

Palavras-chave: Karate-Do. Capoeira. Dialogismo.

INTRODUÇÃO

É bastante provável que na história do pensamento humano os desenvolvimentos mais fecundos ocorram, não raro, naqueles pontos para onde convergem duas linhas diversas de pensamento. Essas linhas talvez possuam raízes em segmentos bastante distintos da cultura humana, em tempos diversos, em diferentes ambientes culturais ou em tradições religiosas distintas. Dessa forma, se realmente chegam a um ponto de encontro – isto é, se chegam a se relacionar mutuamente de tal forma que se verifique uma interação real –, podemos esperar novos e interessantes desenvolvimentos a partir dessa convergência.

Werner Heisenberg, transcrito do livro *O Tao da Física* (Fritjof Capra)

O presente trabalho é o resultado de uma reflexão e de uma busca, encampadas no encaixe de duas práticas vindas de tradições distintas. De um lado, o *Karate-Do*, um sistema desenvolvido em Okinawa (ao sul do Japão) para o treinamento desarmado, visando ao combate. De outro, a *Capoeira*, uma prática de origem afro-brasileira que pode ser descrita como dança, jogo, luta, arte, sem ser esgotada por nenhum destes termos.

A reflexão: o que acontece quando estas duas tradições são postas para dialogar?

A busca: proporcionar este contato.

Inicialmente arrolaremos alguns paralelos¹ históricos e conceituais entre as duas artes para, a seguir, descrever a experiência que realizamos de colocá-las em estreito contato. Guiaremos nossas reflexões acerca do encontro provocado tomando como fundamento os estudos da linguagem, particularmente aqueles desenvolvidos pelo círculo do estudioso soviético Bakhtin. Em nosso auxílio, encontramos no artigo de Santos (2009) algumas

¹ A expressão é utilizada ao longo do presente estudo em seu sentido figurado, intencionando descrever o desenvolvimento colateral, de mesma direção, de modo correlato, semelhante, simultâneo, análogo, buscando, como no *Tao da Física*, de Capra, pontos para onde convergem duas linhas diversas de pensamento.

orientações para o entendimento de uma prática como a Capoeira enquanto modo de constituir e expressar um sistema de signos que, embora não tendo natureza fonético-verbal, ainda assim constitui um léxico. Tomar isto em consideração, por sua vez, permitirá que enfatizemos o caráter cultural desta prática, e da prática do Karate-Do, já que “os sujeitos são situados num contexto histórico e cultural específico, ou seja, os sentidos/significados das práticas corporais estabelecem-se e desdobram-se num sujeito imerso em cultura” (ibidem, p. 126).

PARALELOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS ENTRE O KARATE-DO E A CAPOEIRA

Apesar das marcantes diferenças entre duas práticas que se originaram em pontos geograficamente distantes, há paralelos históricos e conceituais entre o Karate-Do e a Capoeira merecedores de um olhar de nossa parte.

Uma primeira semelhança é que ambas as artes, quando consideradas como *lutas*, se valem do combate desarmado. O Karate-Do, inclusive, deve seu nome a esta característica: *karate* (空手) significa, literalmente, “mãos vazias”. Seus motivos para a apropriação do corpo como arma também se parecem. A Capoeira foi desenvolvida pelos escravos do território brasileiro, trazidos de diversas regiões da África, como resistência a uma situação de opressão, conforme Areias (1984):

Sem conhecerem a nova terra, apartados de suas famílias e dos seus hábitos e costumes, sem falarem a mesma língua, pois eram divididos em grupos de dialetos diversos para dificultar-lhes a comunicação e eventual organização e rebelião, doentes, subnutridos, acuados como bichos, sem acesso a qualquer tipo de armas e totalmente vigiados, para os escravos era muito difícil lutar e reagir contra esse estado de coisas (p. 11).

Não possuindo armas suficientes para se defenderem, quase nem mesmo as armas convencionais da época, torna-se necessário para os negros descobrir uma nova forma de enfrentar as armas inimigas. Movidos pelo instinto natural de preservação da vida, os escravos descobrem no seu corpo a essência da sua arma (p. 15).

Já Gichin Funakoshi (1868-1957), considerado o “pai do Karate moderno”, relata:

Diz-se que Napoleão observou que em algum lugar no Extremo Oriente havia um pequeno reino cujo povo não tinha uma única arma. É quase certo que ele estava se referindo às Ilhas Ryukyu, ao que hoje é a sede administrativa de Okinawa, e que o karatê surgiu, se desenvolveu e se tornou popular entre as pessoas das ilhas exatamente por esse motivo: porque eram proibidas por lei de portar armas.

Na verdade, havia dois decretos proibitivos desses: um promulgado há cerca de cinco séculos, o outro mais ou menos duzentos anos mais tarde. Antes da proclamação do primeiro decreto, as Ryukyu estavam divididas em três reinos guerreiros: Chuzan, Nanzan e Hokuzan. Foi o monarca de Chuzan, Shō Hashi, quem, ao conseguir a unificação dos três reinos, expediu uma ordem proibindo todos os riukiuanos de possuir armas, mesmo velhas espadas enferrujadas (1994, p. 43).

Dois povos, um acuado em uma terra estranha; o outro, em seu próprio território. Curiosamente, as duas situações são compreendidas, em última instância, à luz das relações mercantis. Os negros são trazidos da África como mão de obra barata a ser empregada na produção agrícola do “Novo Mundo”. Okinawa, no interior de um arquipélago com grande importância geográfica, confluência de rotas comerciais de regiões diversas (Oriente Médio, Coreia, China, Japão, Sudeste Asiático), deveria ter uma população dócil o suficiente para garantir a manutenção e quaisquer tipos de acordos econômicos.

Devido a Capoeira e o Karate-Do se constituírem em maneiras de armar oprimidos contra opressores, outra característica comum emerge: a possibilidade de suas práticas ocorrerem, inicialmente, apenas na clandestinidade. Isto, por sua vez, leva a outra aproximação, possivelmente a mais insuspeita entre os *karateka* contemporâneos, o elemento *dança*. Vejamos o que diz o Funakoshi:

É minha observação pessoal que as danças folclóricas de Okinawa utilizam diversos movimentos que são semelhantes aos usados no karatê, e o motivo disso, creio, é que os especialistas que praticavam a arte marcial às escondidas incorporaram aqueles movimentos nas danças para confundir as autoridades ainda mais. Sem dúvida, qualquer pessoa que observe atentamente as danças folclóricas de Okinawa [...] perceberá que elas diferem acentuadamente das danças mais graciosas das outras ilhas japonesas. Os dançadores de Okinawa, de ambos os sexos, usam as mãos e os pés muito mais vigorosamente, e tanto sua entrada na área de dança como sua saída lembram o começo e o fim de qualquer *kata* do karatê (ibidem, p. 44).

Isto parece ecoar as descrições históricas da Capoeira: “Os escravos eram proibidos por seus senhores de praticarem qualquer tipo de luta. Então, eles utilizavam seus ritmos e danças, para treinarem, disfarçadamente alguns golpes, dando assim, origem a capoeira” (SILVA; SOUZA NETO; BENITES, 2009).

Stephens e Delamont (2010) discutem seis aprendizados necessários para o progresso do discípulo na Capoeira: os ritmos musicais, as canções, a etiqueta da roda, o humor, a malícia e o *axé*. De acordo com os autores, apenas os dois primeiros podem ser ensinados à maneira tradicional. Os demais constituem uma espécie de conhecimento tácito, apreendido pelos mais novos através principalmente da observação. No caso do Karate-Do, o mesmo

fenômeno pode ser observado, com elementos análogos. E a partir destes conceitos de etiqueta, *axé* e malícia, mais paralelos se desdobram.

A etiqueta da Capoeira se parece com a do Karate-Do: deve-se respeitar o Mestre ou *Sensei*, assim como todos os demais alunos mais graduados ou mais experientes; zela-se pelos mais jovens ou novatos; mantêm-se os locais de treinamento limpos e organizados; o oponente deve ser cumprimentado antes do combate ou jogo; os exibicionismos são inibidos ou punidos. As duas artes têm suas séries de “mandamentos”. No caso da Capoeira, podemos citar os princípios enumerados por Mestre Bimba, criador do estilo Regional (SILVA; SOUZA NETO; BENITES, 2009, p. 875), que transcrevemos de modo resumido:

1. Deixe de fumar.
2. Deixe de beber.
3. Evite demonstrar aos seus amigos de fora da “roda” de capoeira seus progressos.
4. Evite conversa durante o treino.
5. Procure gingar sempre.
6. Pratique diariamente os exercícios fundamentais.
7. Quanto mais próximo se mantiver do oponente, melhor aprenderá.
8. Conserve o corpo relaxado.
9. Melhor apanhar na roda do que na rua.

Já o Karate-Do dispõe de 20 “princípios fundamentais da prática” (FUNAKOSHI; NAKASONE, 2005), resumidos aqui em cinco diretrizes do local de treinamento (*dojo kun*):

1. Esforçar-se para aperfeiçoar o caráter.
2. Defender o caminho da verdade.
3. Cultivar o espírito de empenho e determinação.
4. Cumprir as regras de respeito e de cortesia.
5. Controlar ímpetos agressivos.

Esta diretriz de número cinco se relaciona ao princípio do Karate-Do talvez mais difundido no Ocidente, *karate ni sente nashi* (“não existe primeiro golpe no karate”):

“Uma espada nunca deve ser desembainhada de maneira descuidada ou imprudente” era a mais importante regra de conduta na vida cotidiana de um samurai. Era essencial ao homem digno daquela época praticar os seus recursos até o limite

extremo da sua capacidade antes de colocá-los em prática. Só depois de atingir o ponto em que a situação não poderia mais ser tolerada é que a lâmina era sacada da bainha. Esse era o ensinamento básico da prática do *bushidô* (o Caminho do Guerreiro) (FUNAKOSHI; NAKASONE, 2005, p. 23).

A Capoeira observa uma diretriz correspondente:

a prioridade inicial é dada às defesas, pois a capoeira, antes de ser uma arte para o domínio e a opressão, é um trunfo e um segredo para o oprimido defender-se do opressor. [...] É por isso que, antes de tudo, o capoeira precisa aprender a defender-se; o ataque é uma simples consequência e continuação da defesa, embora toda defesa seja simultaneamente um ataque (AREIAS, 1984, p. 86-88).

Subjacente a estes princípios estão valores ainda mais fundamentais. Penetrando na essência do Karate-Do, depara-se com uma concepção de mundo, uma espiritualidade, marca das artes do chamado *geido*, que abrange os diversos “do” japoneses: Kado (“Caminho das flores”, a arte dos arranjos florais), Sado (“Caminho do chá”, da cerimônia do *cha no yu*), Shodo (“Caminho do pincel”, a prática da caligrafia), o Budo (“Caminho do guerreiro”, que inclui as diversas artes marciais) etc. O ideograma *do* (道), traduzido como “caminho”, acrescenta a ideia de via para a iluminação, fazendo do *geido* um conjunto de práticas *zen*-budistas. No Budo, não só o elemento *zen* se faz presente, podendo notar-se algum sincretismo entre princípios do confucionismo, do taoísmo e do xintoísmo. Já no caso da Capoeira, mesmo não diretamente relacionada à religiosidade, algumas expressões de rituais mágicos foram incorporadas ao seu vocabulário, manifestando-se principalmente nas canções entoadas nas rodas (BARBOSA, 2005). E da mesma forma que a espiritualidade do Karate-Do se apresenta sincrética, combinando elementos de religiões diversas, a Capoeira faz referência não só ao candomblé, mas à umbanda e ao catolicismo.

O conceito de *axé* também permite associações entre a prática da Capoeira e as artes marciais do Oriente de forma geral. *Axé* é energia, algo que flui e que encontra sua máxima expressão na roda de Capoeira:

No ritual da capoeira, a roda se torna um local de transmissão do *axé* – a energia vital, espiritual e emocional, ou princípio dinâmico – que circula e flui através dos instrumentos, dos cantos, das palmas e dos movimentos dos corpos. Os jogadores relatam que, no ápice da tensão lúdica, devido ao seu alto grau de concentração, sentem-se em uma espécie de transe quase religioso e que o estado de êxtase que existe nas rodas capoeira é derivado da interação dos participantes (ibidem, p. 94).

Não seria o *axé* exatamente o *ki* (気) dos orientais? Hyams transcreve a seguinte explicação de sua professora de Aikido a respeito deste conceito:

Todos o têm até certo ponto, mesmo um bebê. Você já tentou levantar uma criança ou um cão que não querem ser erguidos? A criança parece mais pesada quando não coopera mas, quando deseja ser erguida, fica mais leve. Isso porque a mente é efetivamente uma fonte de poder, e quando a mente e o corpo estão em sintonia, o ki se manifesta. Com a prática você pode acionar o ki à vontade (2001, p. 65).

O *axé* parece estar mais associado às vivências coletivas, manifestando-se na comunhão entre os praticantes da roda. O *ki* carrega algo de potência interior, que desabrocha a partir do *ser*. Todavia, não deixa de ser curioso o modo como as duas tradições se apropriam de um conceito relacionado a *energia*.

Finalmente, falemos algo da malícia:

Quase todos os autores (e praticantes) são unânimes em admitir que este é um dos “fundamentos” da Capoeira – a habilidade de surpreender o adversário, de “fechar-se” e evitar ser apanhado de surpresa pelo outro. O bom capoeirista [...] sabe que a qualquer movimento seu corresponderá um equivalente do adversário, exigindo que esteja preparado até para os mais inesperados (FRIGERIO, 1989, p. 86).

Pode parecer surpreendente, mas o Karate-Do também exige de seu praticante este mesmo “fechar-se”, desenvolvido no conceito de *kime* (決め), típico das artes marciais do Oriente:

Esconder o *kime*, realizar o exercício como se não houvesse *kime*, significa um controle completo tanto sobre o movimento quanto sobre o pensamento. Nesta situação, um pensamento (uma decisão) ou uma emoção (a vontade de ganhar, por exemplo) é uma atividade somática que pode ser detectada pelo outro, um modo corporal de intersubjetividade: a mente também é um movimento. [...] O próprio atacante deve renunciar à decisão, ele deve deixar *seu corpo* decidir quando atacar, e deve deixar *seu corpo* realizar o ataque perfeitamente, como foi treinado a fazer. Qualquer coisa não diretamente conectada à tarefa em questão pode ser percebida pelo oponente; o não-dualismo é uma técnica de combate (COHEN, 2006, p. 80, grifos do autor, tradução nossa).

Outros pontos de aproximação poderiam ser discutidos, mas encerremos esta seção. Dirijamo-nos para a descrição e a análise de uma intervenção, estruturada a partir de um projeto de pesquisa, em que a Capoeira foi apresentada a um grupo de *karateka*, representando um momento em que efetivamente as duas práticas foram postas em contato.

INTERVENÇÃO: A CAPOEIRA VAI AO DOJO

Estruturamos uma intervenção em uma academia de Karate-Do com uma série de três encontros, em que seriam trabalhados movimentos da Capoeira, em três turmas diferentes, em

que os participantes, após assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, escolheram nomes fictícios:

- A primeira, um grupo de *karateka* mais graduados, que treinam livremente. No dia da intervenção estiveram presentes os três integrantes mais assíduos, Kenzo, Ogawa e Dante.
- A segunda, de praticantes de variadas idades e graduações, e somente Giuseppe e Mustafá participaram da atividade.
- A terceira, de praticantes jovens e novatos. Participaram Beto, Primo, Rick, Abe e Akemi.

Em cada encontro, com a duração de 1h30min, os participantes em potencial foram apresentados aos objetivos da intervenção e então convidados a integrarem-na, desenvolvendo-se o seguinte programa:

1. *Capoeira: o que é e qual sua origem*
2. *A ginga*
3. *Golpes: martelo, ponteira, bênção*
4. *A ginga e a execução dos golpes do item anterior*
5. *Golpes: meia-lua, queixada, meia-lua de compasso e queixada lateral*
6. *A ginga e a execução dos golpes do item anterior*
7. *Renzoku waza:*
 - a) *Martelo, queixada lateral*
 - b) *Meia-lua, bênção*
 - c) *Martelo, queixada lateral, meia-lua, meia-lua de compasso*
8. *Encerramento: conversa final*

A intervenção integrou uma investigação inserida na modalidade *qualitativa*, estruturada como observação participante. Constituíram fontes de dados: o diário de campo e as entrevistas coletivas no encerramento dos encontros (tópico 8 do programa); e as fotografias tomadas no decorrer da intervenção.

Como já afirmamos, analisaremos os encontros à luz dos estudos da linguagem dos pensadores que integraram o círculo liderado por Mikhail Bakhtin, apresentando este referencial à medida que percorrermos a exposição dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Santos (2009), explorando a relação entre o movimento do corpo e os processos de significação, afirma que “O mundo nos é dado repleto de sentidos/significados. Entramos em contato com eles por meio das mais diversas práticas. Seja pelas práticas corporais, da língua, da cultura material ou simbólica, vamos nos tornando (educando)” (p. 124). Atribuir significado, através da mediação dos signos (instrumentos culturais que se interiorizam), é atividade característica do ser humano, donde se conclui que *significar é humanizar*.

A palavra é signo, mas também é gesto. Quando apreendo uma nova palavra, o som se despe de sua materialidade, sua condição de onda sonora, para se interiorizar em minha consciência. Se quero reproduzir o som, preciso mobilizar meu aparelho fonador, ajustá-lo, modulá-lo, o que não deixa de se constituir numa gesticulação.

Quando se lida com tais práticas, no entanto, a correspondência entre gesto e palavra pode não ser tão unilateral. Afirma Santos que “o que se expressa não é igual nem ocorre da mesma maneira, ora em palavras, ora corpo” (ibidem, p. 125). O intercâmbio de gestos, em que movimentos se convertem em palavras e vice-versa, esbarra em limites, havendo

um espaço de expressão e apreensão vital que a palavra não consegue preencher. [...] E aqui destacamos as práticas corporais como atividades importantes de expressão e apreensão da realidade. Práticas constituintes e construtoras de cultura e que, nesse processo, instituem o acervo de conhecimentos corporais decorrentes da história humana (ibidem, p. 125-126).

Se a palavra é, portanto, primordialmente signo cultural e histórico, aprender uma nova palavra é imergir em cultura, pois “O corpo é expressão da cultura assim como a cultura se expressa no corpo” (ibidem, p. 127).

Quando apresentamos alguns movimentos da Capoeira para os *karateka* que participaram de nosso estudo, desdobraram-se interessantes processos de significação. Aqui, tomamos de Bakhtin e seu círculo os conceitos de *significado* e *tema* ou *sentido*. O primeiro se refere a uma capacidade potencial da palavra, estabilizada historicamente e de caráter convencional, típico da *língua* enquanto sistema; o segundo se trata de uma manifestação única e irrepetível do enunciado, unidade real da comunicação verbal e componente não do sistema linguístico tomado *in abstracto*, mas da concretude da *vida* (CEREJA, 2005).

Foram apresentados sete golpes com os pés, da Capoeira, aos praticantes do Karate-Do (vide as Figuras 1, 2 e 3, que aparecem intercaladas a esta discussão). Nos três encontros realizados, o contato com estes golpes deu partida a processos de significação, em que cada

uma destas “palavras gestuais”, do léxico da Capoeira, recebia sua contrapartida entre os movimentos do Karate-Do. As notas no diário de campo recontam estes momentos:

Ogawa foi o primeiro a fazer uma relação [...]: a ponteira não só se assemelha ao *maegeri*; ela é quase idêntica ao *maegeri keage*, a estilingada frontal com o pé. Achei bacana, e pensei que deveria ser natural que todo *karateka* fizesse suas analogias e “ancoragens” [...]

Novos golpes... mal eu apresentara a meia-lua aos dois e Ogawa disparou:

- Ora, mas isso parece o *mikazukigeri*!

- É mesmo, é como o movimento do [*kata*] *Heian Godan*! – disse Kenzo.

E tive que concordar. [...] E rapidamente encontrei um movimento parecidíssimo – o exemplo de Kenzo era apenas “parecido” – em dois outros *kata* que praticamos, *Hangetsu* e *Sochin* (Diário de Campo 1).

Por serem praticantes menos experientes, percebi que fizeram menos correlações entre os movimentos trabalhados neste encontro e os movimentos que teriam aprendido previamente na prática do Karate. Giuseppe, no entanto, percebera rapidamente a semelhança entre a meia-lua e o *mikazukigeri* do *kata Heian Godan*. Lembrara também que a passagem do pé de apoio por trás do pé que irá chutar, durante a queixada lateral, se parece com a postura *kosa dachi*, praticada no *kata Heian Yondan*. Kenzo, se não me engano, também havia notado esta proximidade (Diário de Campo 2).

Passei à primeira série de golpes de perna, e como sempre, os mais velhos perceberam as semelhanças com os chutes do Karate (Diário de Campo 3).



Figura 1: mosaico de fotografias do segundo encontro. Em sentido horário, a partir da primeira imagem à esquerda e acima: a) Giuseppe e o martelo; b) A bênção de Mustafá e Giuseppe; c) Mustafá e seu martelo-*mawashigeri*; d) Giuseppe, Mustafá e a queixada; e) conversa final com o pesquisador; f) Mustafá prepara o chute da queixada lateral; ao centro, Giuseppe e Mustafá buscando a meia-lua.

Pensamos que esta abertura para a apropriação do movimento – e portanto, da cultura – da Capoeira, ao mesmo tempo, atua sobre o significado dos movimentos análogos do Karate-Do, na medida em que delimita sua esfera de significação. É como se o tema em questão, aquela situação histórica e singular em que provocamos um contato entre duas práticas diferentes, se incorporasse ao significado dos movimentos do Karate-Do, já que o sistema de significação não é fixo nem biunívoco, mas flexível, mutável, renovável (ibidem). Ou, nas próprias palavras de Cereja,

enquanto a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele. Se a significação está para o signo – ambos virtualidades de construção de sentido da língua –, o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre os sujeitos (ibidem, p. 202).

Quanto à abertura a uma nova cultura mediada por este processo de significação, retomamos as considerações de Santos (2009, p. 127):

O corpo é uma ponte entre o ser humano e sua cultura. Posso pensá-lo como um signo que se estabelece entre o sujeito e a cultura. O corpo é do ser humano assim como é da cultura. O corpo como uma forma de mostrar o sujeito e a cultura, uma imagem que mostra a sociedade!
[...] parece-me necessário lembrar que estamos tentando fazer uma espécie de tradução entre signos diferentes, mas não desconexos: corpo e palavra.

E o autor finaliza citando Bakhtin/Voloshinov: “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (ibidem, p. 127).

A própria intervenção, ao ser concebida, pareceu engendrar este processo de significação. A estruturação de uma sequência de *renzoku waza* (técnicas combinadas, executadas como *kihon* – fundamentos) com os movimentos da Capoeira buscou aproximar a execução de chutes, como a queixada e a bênção, do universo vivencial do *karateka*. Eis a reflexão registrada no diário de campo, sobre o programa proposto:

Honestamente, achei um bom programa. Contemplava aquilo que eu identificara imediatamente como pontos de contato entre a Capoeira e o Karate (os “golpes familiares”, que seriam os chutes frontal e o chute em semi-círculo), golpes que considerei interessantes que um *karateka* conhecesse (a queixada e a meia-lua, com suas variações), a ginga, meio que colocando tudo em marcha e, no final, um treinamento típico de Karate, mas com os movimentos da Capoeira. Esse *renzoku waza* é nada menos que a apresentação de técnicas combinadas, colocadas em sequência. Na terminologia do Karate, seria um meio termo entre o *kihon* e o *kata*.

Na [...] Capoeira chegamos a praticar algo semelhante [...], e pensei que não seria nenhuma heresia chamar aquilo de *renzoku waza* (Diário de Campo 1).



Figura 2: mosaico de fotografias do terceiro encontro. Em sentido horário, a partir da primeira foto à esquerda e acima: a) Beto, Primo, Rick, Abe e Akemi e a queixada lateral; b) *renzoku waza*, no momento em que executam o martelo; c) Beto à frente, testando a bênção; d) treinamento da ginga.

Enquanto que para a maioria dos participantes o *renzoku waza* pareceu ser aceito imediatamente, um dos sujeitos não deixou de demonstrar um certo desconforto. Giuseppe, o único que já vinha de vivências anteriores na Capoeira, notou uma espécie de “enviezamento” dos movimentos trabalhados, como se estivessem sido mecanicamente incorporados à prática do Karate-Do:

Giuseppe aproveitou a oportunidade para sugerir alterações no programa, caso a atividade viesse a um dia se constituir num mini-curso (uma ideia inicial, e que compartilhei com ele à época da concepção da proposta de intervenção). Ele percebeu que alguns golpes trabalhados no *renzoku waza* poderiam exigir complementos, pois não eram seguidos de outros movimentos. Lembrou que esta é uma característica da Capoeira, sua natureza mais contínua, sendo que, por outro lado, o Karate trabalha com séries de movimentos, intervaladas (Diário de Campo 2).

Giuseppe, agindo assim, externando seu reconhecimento de uma tensão, pareceu agir como um mediador, ou um tradutor. Sua relativa proficiência em duas linguagens – a Capoeira e o Karate-Do – o ajudou a identificar momentos, no interior da situação proposta, em que o movimento do capoeira lhe pareceu apenas transposto para o conjunto de práticas do *karateka*. Seriam, portanto, movimentos destituídos de sua significação original. Isso nos remete à conceituação de signo por Bakhtin/Voloshinov (2009): todo signo é ideológico; ainda assim, todo signo é neutro, no sentido de poder transitar por diferentes esferas de

significação, conforme mudam as condições sócio-históricas em que é empregado. Este foi um dos riscos assumidos pela proposta de intervenção. Daí a importância de termos buscado, durante todo o desenvolvimento dos encontros, constantemente lembrar o contexto da criação da Capoeira e seu conteúdo histórico, evitando apartá-la dos processos identitários que integra, já que:

A capoeira configurou-se como uma forma de identidade dos escravos, um recurso de afirmação pessoal e grupal na luta da vida, um instrumento decisivo e definitivo para a população oprimida. O corpo insurgiu-se! Expressou seu inconformismo ao que coibia sua liberdade. O corpo na capoeira nos mostra a possibilidade de uma relação de oposição corporal, nesse sentido é uma luta (SANTOS, 2009, p. 129).



Figura 3: mosaico de fotos do primeiro encontro. Em sentido horário, a partir da primeira foto à esquerda e acima: a) durante a queixada lateral, Ogawa faz a queixada, mas Kenzo prefere o *ura mawashigeri*, usando o calcanhar; b) Ogawa e Kenzo relaxam entre sequências cansativas; c) Ogawa argumenta durante a conversa final em roda; d) Dante executa o martelo com a guarda mais relaxada, lembrando a movimentação de um capoeira.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Um diálogo, então, se instaurou. Vimos na seção anterior que, para que ele viesse a tomar forma, mobilizaram-se processos de significação, em que os movimentos trabalhados assumiram-se enquanto signos e, portanto, enquanto palavras. O conhecimento deste discurso

do *outro*, neste sentido, criou possibilidades de abertura para uma apropriação, ainda que incipiente e precária, de seu modo de lutar, de pensar, de ser.

Em certo sentido, o contato que provocamos entre as duas práticas serviu para aclarar ambas. De um lado, apresentou a Capoeira àqueles que não a conheciam; de outro, desencadeou processos de autoconhecimento, principalmente nos momentos de contraste entre os movimentos de uma arte e os de outra. Neste aspecto, buscamos propiciar uma situação em que sobressaísse o elemento *polifônico* dos signos gestuais do Karate-Do e da Capoeira. Estamos conscientes de que Bakhtin desenvolve o conceito de polifonia, isto é, da imensidão de vozes que ressoam nos enunciados que integram o “grande diálogo” da cadeia da comunicação verbal, que é concreta e viva, ao estudar a originalidade da literatura de Dostoievski (BAKHTIN, 1981), ou seja, num âmbito inteiramente diverso deste que tomamos como objeto de estudo. No entanto, achamos oportuna a oposição polifonia/monologia para examinar esta situação de contato entre as duas práticas. Desta oposição emergem considerações interessantes para a caracterização deste contato enquanto situação dialógica:

O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro; para ele não existe o “eu” isônomo do outro, o “tu”. O outro nunca é outra consciência, é mero *objeto* da consciência de um “eu” que tudo conforma e comanda. O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nela força *decisória*. Descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de um universo mudo, inerte. Pretende ser a *última palavra* (BEZERRA, 2005, p. 192, grifos do autor).

Gostaríamos de olhar para todo o processo não enquanto apenas um momento pontual de conhecer o outro, o diverso, embora tal tenha acontecido, mas a intervenção não teria explorado suas maiores possibilidades caso se restringisse a este objetivo. Chamamos novamente a atenção às palavras *diálogo*, que tomamos como diretriz para a realização de nossa intervenção na academia de Karate-Do, e *autoconhecimento*, que mencionamos há pouco. Bezerra, à continuação da citação anterior, afirma que, a partir do dialogismo, “eu me vejo e reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim” (ibidem, p. 194). Se é assim, nossa intervenção atuou nos limites entre identidade e alteridade que, afinal, são inseparáveis. Fiorin (2010) lembra que é típico do modo de pensar autoritário e ditatorial “negar a alteridade, impondo sua identidade e exigindo que os outros a ecoem. No entanto, essa mesma identidade é constituída dialogicamente” (p. 173). Para o próprio Bakhtin, “Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar” (1981, p. 223).

Ressaltamos, no entanto, que a intervenção nunca adotou como objetivo algo como, por exemplo, a elaboração de uma forma superior de se praticar o Karate-Do. Apenas desejamos explorar o potencial dos participantes, apresentando-lhe novos movimentos e, portanto, gestos, signos, palavras; e assim, uma nova forma de consciência. Do contrário, estaríamos justamente negando a alteridade, desencadeando um processo centrípeto de fusão e exclusão do outro. Muito além disso, tornar possível um diálogo entre dois discursos é valorizar seus enunciados, torná-los repletos de vida e atualidade, possibilitar que continuem a circular pela cadeia do “grande diálogo”. No dizer de Bakhtin,

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra (ibidem, p. 176).

Ao adotarmos o referencial bakhtiniano, levamos em consideração que toda palavra “é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas” (CEREJA, 2005, p. 204). Como esperamos, tratar desta maneira também o movimento das duas práticas – Karate-Do e Capoeira – pode contribuir para uma visão original e rica em possibilidades para novos estudos direcionados à compreensão do fenômeno das lutas, bem como aos processos que levam à realização e ao descobrimento do *ser*.

REFERÊNCIAS

AREIAS, A. **O que é capoeira**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Primeiros passos; v. 96).

BARBOSA, M. J. S. Capoeira: a gramática do corpo e a dança das palavras. **Luso-Brazilian Review**, Madison, v. 42, n. 1, p. 78-98, 2005.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. (p. 191-200).

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. M. (VOLOSHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. (Linguagem e cultura, v. 3).

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. (p. 201-220).

COHEN, E. *Kime* and the moving body: somatic codes in Japanese martial arts. **Body & Society**, Londres, v. 12, n. 4, p. 73-93, 2006.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1. ed., 2. reimpress. São Paulo: Contexto, 2010. (p. 161-193).

FRIGERIO, A. Capoeira: da arte negra a esporte branco. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 85-98, 1989.

FUNAKOSHI, G. **Karatê-dō**: o meu modo de vida. Tradução de Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Cultrix, 1994.

FUNAKOSHI, G.; NAKASONE, G. **Os vinte princípios fundamentais do karatê**: o legado espiritual do mestre. Tradução de Henrique A. Rêgo Monteiro. São Paulo: Cultrix, 2005.

HYAMS, J. **O zen nas artes marciais**. Tradução de Cláudio Giordano. 4. ed. São Paulo: Pensamento, 2001.

SANTOS, G. O. 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, 2009.

SILVA, M. F. G.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. B. A capoeira como escola de ofício. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 871-882, 2009.

STEPHENS, N.; DELAMONT, S. Roda boa, roda boa: legitimate peripheral participation in diasporic capoeira. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, n. 26, p. 113-118, 2010.

MOSTRA INTERNACIONAL DE VIDEODANÇA NA UFSCAR, UM OLHAR SOBRE A DANÇA E O VÍDEO

Maurício Caetano da Silva – UFSCar

Yara Aparecida Couto

Eixo Temático: Motricidade e Arte

RESUMO

O seguinte trabalho busca expor a Mostra Internacional de Videodança de São Carlos, como um dos programas contemplados pelo Projeto de Extensão de Dança Contemporânea da UFSCar, junto da Urze – Cia de Dança Contemporânea/UFSCar, visando a criação de público e fomento da arte, principalmente a dança, como meio de produção e difusão de conhecimento entre a Universidade e a comunidade em que está inserida.

Antes da descrição do que seja a Mostra, faz-se necessária uma abordagem contextualizada sobre a linguagem artística a que se refere, pois, o surgimento recente do conceito de videodança, que transita entre duas linguagens já consagradas, ainda se mostra pouco conhecido pelo público e, até mesmo, por alguns daqueles presentes no cenário da dança e da produção audiovisual.

PALAVRAS-CHAVE: videodança, dança e híbrido

INTRODUÇÃO SOBRE DE ONDE VEM A VIDEODANÇA

Desde os primeiros experimentos audiovisuais, quando surge a fotografia em 1840, a dança se fez presente por ser uma expressão de conteúdo definido pelo movimento, objeto de observação dos primeiros interessados na reprodução de uma imagem real, como são exemplos os experimentos de Eadward James Muybridge e Etienne-JullesMarey, dos irmãos Lumière e de Thomas Edson, que registravam sequências da movimentação de algum animal quando não coreografias simples para a captura da movimentação dos corpos por uma câmera imóvel. Com isso podemos começar a observar a relação íntima entre a fotografia e o cinema com a arte performática da dança. Segundo Bergson, este fascínio se dá por conta da ruptura do fluxo do movimento pelo olhar da câmera no “momento excepcional”, como explicita Regina Miranda em seu artigo “Dança e Tecnologia”, possibilitando uma observação mais apurada do movimento.

Podemos dizer que a aproximação das duas linguagens passou de meramente observatória para convergente com as obras da bailarina Loie Fuller, na passagem do século XX, onde desenvolveu sua própria dança com suas experimentações luminocinéticas conhecidas como *Shirt dance* ou *Serpentine dance*, onde saias e efeitos de luz davam a sensação de volume em um outro tempo e espaço, possibilitando a fácil transposição de suas coreografias para o

vídeo. Tanto que “*Fire dance*”, junto dos irmãos Lumière, é uma de suas obras mais comentadas por aproveitar as possibilidades que os efeitos técnicos de ambas as linguagens que se inseria.

Mesmo antes do desenvolvimento do cinema sonoro, no fim da década de 1920, grande parte dos artistas, como Charles Chaplin e Rudolph Valentino, se iniciou em cabarés e espetáculos *vaudeville* trazendo para a sétima arte uma carga peculiar de suas características de um “físico dançarino”. (DELAMATER, 1981, in DODDS, 2004, p.5)

Na próxima década, com o desenvolvimento de Hollywood como um polo industrial de cinema do ocidente, surgem os musicais que garantem a continuidade da aproximação da dança com a câmera, em uma grande variedade das possibilidades e concepções sobre as coreografias e enredo. Mas, até então, é importante dizer que as coreografias serviam como uma artimanha para desenvolver o enredo dos filmes e criar um dinamismo e efeitos. Foi Busby Berkeley um dos diretores mais influentes desta geração, que em seus musicais inovou com a utilização da movimentação da câmera, coreografias com corpo de baile e recursos cênicos gigantescos que garantiam privilegiar a expressão visual, criando abstrações e padrões móveis, enquanto outros diretores preferiam trabalhar com solos e duos em ambientes modestos.

Também durante a década de 1930, com o desenvolvimento da televisão, a dança se apropria de espaços distintos das salas de espetáculos e dos grandes galpões *hollywoodianos*. Em 1932 o canal britânico BBC passa a exibir programas de dança, parcerias entre coreógrafos e produtores televisivos, criando obras exclusivas para o formato televisivo e/ou transpondo obras já prontas para o novo formato que se seguia. Estas mudanças para a linguagem televisiva causou mais uma exigência para aqueles que dela tentavam difundir a dança; a falta de condições necessárias de espaço e qualidade da imagem fez as coreografias apresentadas nestes programas sofrerem modificações, sendo mais eficazes os solos e os duos, com figurinos, acessórios e maquiagens mais simples do que no teatro, por conta da qualidade da imagem obtida na época. Com o passar do tempo, entre as décadas de 1930 e 1960, o canal desenvolveu meios de gravar seus especiais de dança, tanto clássica, contemporânea ou experimental em espaços cada vez mais variados, além dos estúdios, promovendo a formação de público e a circulação de obras pouco acessíveis, tanto pelo preço de seus convites quanto

da distância de suas origens, como foi o caso da popularização do Ballet Russo na Inglaterra, graças aos especiais da BBC. (OLIVEIRA, 2007)

Fora dos meios televisivos, a ucraniana Maya Deren é um dos nomes mais lembrados quando se fala da relação entre a dança e o audiovisual, por ser uma das referências mais bem sucedidas que marca o nascimento dos filmes experimentais como expressão artística e pessoal na década de 1940. Sendo pioneira na exploração técnica da relação entre o dançarino, o espaço e a câmera, é a partir dela que podemos começar a ter maior clareza do que poderia, mais tarde, vir a ser uma videodança, graças ao seu entendimento de que o vídeo seja, para esta linguagem híbrida, integrante da performance e elemento da composição, passando de uma mera ferramenta de armazenamento à atribuição de um posicionamento como sujeito do qual a obra também é dependente. Esta nova atribuição ao audiovisual diante de sua junção com uma performance, compreendendo-o como outra performance, não garante só a ele uma reformulação e choque de seus próprios conceitos.

Como Regina Miranda expõe, essa relação íntima do vídeo com a dança revela para esta última “uma relação que escapou do “corpo-a-corpo” tradicional e que propôs ao coreógrafo e/ou bailarino uma nova atitude em relação ao objeto de seu estudo”. A autora diz mais, explicitando que o vídeo também, além de agente, como material interativo, educativo e documental dos processos de dança recebe outros encargos para o desenvolvimento desta como um leque de novas possibilidades de processos de codificação de movimentos e coreografias, assim como o Labanotation, Benesh, Motif Writing e outros sistemas de codificação do movimento criados por estudiosos, coreógrafos e bailarinos. Estas possibilidades de codificação serão abordadas mais para frente neste trabalho.

Segundo Gustavo Fataki S. Oliveira em um de seus workshops sobre videodança expôs que Maya Deren transformava o espaço cinematográfico num elemento ativo da dança ao invés de ser um espaço no qual a dança tem lugar. Descola o bailarino do espaço estático da cena teatral para um espaço que fosse tão móvel e volátil quanto seus movimentos.

Junto de Deren, outro nome citado no desenvolvimento da videodança é o coreógrafo norte-americano Merce Cunningham, que junto do *videomaker* Charles Atlas, começa a produzir trabalhos de dança audiovisuais para a televisão, em 1974, transitando entre o palco e o vídeo, como outra forma de observar a dança. Durante este tempo, o coreógrafo Robert Cohan junto do produtor e diretor televisivo da BBC, Bob Lockyer, também exploraram as possibilidades da linguagem audiovisual em enquadramentos fechados nos bailarinos intercalados com cenas

que contextualizavam a dança em questão, como “imagens de destruição e famintos do terceiro mundo, passando novas sensações”, como expõe Oliveira em sua monografia.

Como forma de buscar as várias possibilidades de execução e difusão da dança, a videodança sempre esteve no limiar de duas artes já consolidadas e com seus representantes definidos. Porém, assim como qualquer outra linguagem artística é foco de discussão e divergências. Assim, não foi diferente o seu processo de afirmação como arte. Em 1987, outro canal de televisão britânico, o *Channel Four*, cria um programa voltado para a dança, o *Dancelines*, que em suas produções experimentais buscava familiarizar as linguagens da dança e do vídeo, seus códigos e convenções, mas foi muito criticado pelo excesso de efeitos tecnológicos e “o perigo do aparato tecnológico sobrepor-se a coreografia”. (OLIVEIRA, 2007, p.6)

Outras possibilidades de desenvolver a videodança, além dos estúdios e linguagens do cinema e televisão, foram os programas de computador (*softwares*) como o *Life Forms* e o *Dance Forms*, criados por Jeanne Beaman e Paul Le Vasseur, que garantiram a artistas como Cunningham desenvolver sua arte. Também Analívia Cordeiro, a precursora da videodança no Brasil com seu trabalho “M3x3”, de 1973, utilizou a máquina para planejar a atuação dos dançarinos e da equipe técnica, em um processo que intitulou de “dance computer”, além de baseada no Labanotation ter desenvolvido um codificador de movimentos eletrônico chamada de Nota-Ana, com um sistema de escrita eletrônica voltado para o registro do movimento, em sua trajetória no espaço e no tempo. (SPANGHERO, 2006) Graças ao desenvolvimento da tecnologia a favor do desenvolvimento de decomposição dos mecanismos do corpo humano, é possível hoje termos obras de videodança concebidas a partir da intervenção direta de *softwares*, servindo de apoio ao *videomaker* e ao coreógrafo e bailarino. Maíra Spanghero, em seu artigo “A dança na cultura digital”, para o *website* iDança.net, descreve como os meios multimídias se desenvolveram e alcançaram poderes de comunicação com a vida orgânica, possibilitando maneiras “cybernéticas” de conceber e entender o movimento.

Nesta época, na linguagem cinematográfica surge um novo gênero de filme muito consumido, que usa a dança como um elemento da narrativa, como assunto, não mais como uma ilustração ou forma de desenvolver o enredo, como é o caso dos musicais. São os filmes como *Flash Dance* (1983) e *Dirty Dancing* (1987), regados pelo modismo de sua conjuntura histórica, assim como de danças aeróbicas e programas de ginástica das academias. Também, fazendo jus ao seu posto de “uma das melhores décadas para se viver a juventude”, é na década de 1980 que surgem os videoclipes, vídeos de cunho promocional de algum artista ou

grupo de artistas da indústria fonográfica que poderia ou não apresentar sequências de dança, de acordo com o gênero e conceito do material a ser divulgado. Segundo Lerry Billman, videoclipes são formatos pequenos de filmes de dança. Porém ele se esquece que neste formato a dança, ainda assim, quando presente, é apenas um signo de todo um material de divulgação, sendo mais relevantes o artista a ser divulgado, a aparência de seus personagens e o impacto que a narrativa agrega à música. Os pioneiros a divulgar seus trabalhos neste formato são Michael Jackson e Madonna.

Este é o desenvolvimento de pouco mais de um século do audiovisual, que sempre esteve relacionado com a dança, seja ela qual for, para a sua reformulação e descoberta de possibilidades, “num sentido de mão dupla”, em permanente reciprocidade.

DISCUSSÃO: AFINAL, O QUE É VIDEODANÇA?

Coreocinema, videografia, videoarte, dança para a tela, dança na tela. São muitos os nomes que perpassaram pela história da relação da dança com o audiovisual e suas visões sobre as variações de possibilidades de um corpo junto da tecnologia. Mas nenhum destes conceitos, de uma forma ou de outra, são sinônimos ou se igualam ao que neste trabalho chamamos de videodança, por ignorarem a peculiaridade da arte que este último carrega, o hibridismo, a simbiose de outras duas linguagens.

A videodança carrega as bagagens das duas linguagens artísticas que, unidas, lhe possibilitou a existência, é uma dança pensada para a câmera junto de um foco pensado para a coreografia, onde ambas as linguagens não cedem uma em função da outra. Elas conglomeram suas potencialidades aumentando suas possibilidades, implicando no surgimento de signos e compreensões próprias do que seja o corpo e a dança. (SANTANA, 2003)

”Pode-se pensar na videodança como o diálogo entre a dança e o vídeo cujo resultado gera um tipo de obra onde essas linguagens se tornam indissociáveis. Uma arte que existe apenas no vídeo e para o vídeo. Enfim, trata-se da materialização de um pensamento que integra as ideias do coreógrafo e do videomaker numa forma que não deixa distinções entre o vídeo e a coreografia. Mas essa é apenas uma das inúmeras leituras possíveis, pois encontramos variáveis a cada nova criação.” (Leonel Brum, 2006)

Esta passagem do texto “Videodança – uma demanda de mercado”, de Leonel Brum, criador do primeiro festival de videodança do Brasil, o Dança em Foco, é muito interessante, pois com ela já temos todas as informações necessárias para compreender a especificidade da videodança como uma linguagem artística própria. Ele a define como sendo produto híbrido de duas linguagens que se comunicam através da materialização da comunicação entre dois artistas-criadores, o coreógrafo e o *videomaker*.

Interessante é esta ideia híbrida sobre a videodança, que como Isabel C. de Souza aponta em um de seus artigos, segundo Marcos Bastos, é própria da cultura digital que diz respeito a mistura de linguagens quanto ao cruzamento entre corpo e tecnologia. Lembrando que esta mestiçagem não anula as origens das partes em comunhão, o vídeo e o corpo, mesmo na videodança, agregam-se e manifestam suas especificidades.

Para Ivani Santana, este hibridismo está mais ligado à ideia de convergência e mediações entre as duas linguagens, emergindo uma nova. Diferente da ideia de fronteiras, que impede a troca de espaços distintos, como o termo “dança para a tela”. É o que defende, também, Marcos Moraes ao dizer que o fato de existir uma coreografia pensada para o foco da câmera e um foco pensado para a coreografia é o que diferencia esta linguagem audiovisual das outras danças transpostas para o vídeo.

Para David L. Linton,

“As palavras são literais, as palavras definem as coisas em alto e bom som, diferentemente do movimento e da ação, que funcionam por influência e sugestão. Assim, de certa forma, quando você trabalha apenas com o corpo, trabalha de maneira mais metafórica. Não importa a qualidade do movimento se o videomaker não conseguir fazer com que ele funcione na tela. O filme será um fracasso. O coreógrafo tem que prover para o filme algo que seja vivo e arrebatador, que prenda sua atenção, e se ele for capaz de oferecer isso podemos esquecer todo o resto, não importa onde a câmera está em relação ao movimento, não importa como foi feita a edição, se houver algo realmente interessante acontecendo e a câmera olhar para isso, o filme será arrebatador”,

Em uma leitura rápida até podemos nos enganar sobre suas ideias, pensando que Linton defende a concepção do coreógrafo como a mais importante. Mas quando prestamos mais atenção podemos capturar sua intenção de enfatizar que é necessária a criação de uma coreografia impactante e bem planejada assim como um foco bem posicionado e um enquadramento pertinente ao que é proposto. Caso uma destas concepções se sobressaia sobre a outra, a videodança se torna um fracasso, apenas um mistura de linguagens.

Quando se trata de transposição, Oliveira nos diz:

“nem toda videodança é concedida diretamente como um trabalho para a tela. A adaptação é uma tentativa de criar uma versão de tela, relacionada à coreografia, mas independente dela. O processo envolve a reconceituação da coreografia como uma videodança, o que significa alterar a estrutura da coreografia por abandono e/ou adição de seções ou cenas, perdendo, somando ou mudando a música, tão bem quanto ajustando uma ação a determinada locação... A dança concebida para a câmera está carregada de transformações que constroem novos conceitos, são danças criadas para o corpo do vídeo e para o olho que se habituou a conviver com a televisão, o vídeo e o cinema”

Com isso podemos observar que a formulação de uma videodança não é reproduzir fielmente uma coreografia como se ela estivesse sendo executada, com tudo o que lhe cabe, ao vivo. É como expõe Isabel Carvalho de Souza ao dizer que “a videodança, se tomamos como linguagem, está, portanto, sujeita às especificidades da mídia que a corporifica” – o produto audiovisual. A videodança é híbrida por ser necessária a criação de um espaço e tempo diferentes dos concebidos em uma apresentação dentro de uma sala de espetáculo ou por um artista de rua, as possibilidades de relação da dança com o audiovisual são: registro para o meio audiovisual e criação da dança para este meio.

Através do conceito de tecnestésica – o artista tem seu sistema perceptivo alterado pela manipulação estética de modo indefinido e impessoal, regido pelo coletivo -, de Edmond Couch, Souza nos esclarece que a videodança é a manifestação artística que se dá por técnicas pré-estabelecidas de captura e edição e a concepção baseada na subjetividade.

Vários artistas defendem a classificação de três relações que a dança pode ter com o vídeo:

1ª – Um registro etnográfico sobre o ato de dançar, algum espetáculo, ensaio ou treinamento dos bailarinos sem a interferência da linguagem do vídeo, este está presente apenas para armazenar informação. Aqui também cabe quando o *videomaker* se abstém de sua subjetividade e apenas confere relevância à obra do coreógrafo;

2ª – A adaptação de uma coreografia para o vídeo, onde a dança a ser registrada sofre interferências da subjetividade do *videomaker*, quando a dança é pensada para a tela assim como os enquadramentos são pensados para a dança e;

3ª – A montagem de um vídeo a partir de uma coreografia concebida para outro espaço que não o vídeo. Geralmente, disto sai, também, uma videodança, porém apenas sua estética, não sua concepção, permite tal dedução.

O que podemos concluir como sendo videodança, portanto, é a relação híbrida entre a dança e a manipulação de imagens, por processos simbióticos que possibilitam ao espectador deleitar-se das linguagens de ambas em uma mesma obra, a videodança. Como diz Derem, as possibilidades utilizadas em uma videodança servem para “libertar a dança do palco/espço restrito do teatro, dando ao bailarino o palco do mundo [possível com os artifícios do vídeo]”.

OBJETIVOS DE VIDEODANÇA DENTRO DA UNIVERSIDADE

Dentre os Projetos de Extensão da UFSCar, desde 2003 há o Projeto de Dança Contemporânea da UFSCar que conta com aulas regulares de dança ministradas pelo diretor e coreógrafo Francisco Silva, vinculado a Universidade como técnico em dança e linguagens corporais. Com o maior interesse dos alunos que frequentavam as aulas de dança contemporânea (chamadas de Grupo de Dança Contemporânea) por esta linguagem corporal, surgiu a ideia de formar uma companhia profissional de dança contemporânea vinculada à Universidade, como forma de fomentar e manter o diálogo entre as artes e o conhecimento científico, aumentando a relação entre a instituição e outras instâncias fora dela. Com isto, junto do projeto G.D.C, surge a Urze – Cia de Dança Contemporânea/UFSCar que leva o nome da Universidade para várias cidades do interior de São Paulo como difusora e mantenedora de projetos artísticos. É inegável o sucesso que os projetos mantidos pela Companhia alcançam, tanto em vista do público, quanto por sua organização e tempo de existência.

Segundo seu principal alicerce, o seu diretor Francisco Silva, isto se dá pelo comprometimento e disciplina que a dança e seu perfil profissional exigem, junto de seus parceiros que vão de alunos, ex-alunos da Universidade, docentes, membros da comunidade e instituições da cidade de São Carlos e região.

Com o amadurecimento da Companhia e sua consolidação dentro da UFSCar outros projetos foram se desenvolvendo, como a Mostra Criador-Intérprete e a Mostra Internacional de Videodança de São Carlos.

Hoje o Projeto de Dança Contemporânea da UFSCar conta com a Urze – Companhia de Dança Contemporânea, que engloba aulas ministradas às interessados três vezes por semana nas dependências do Ginásio de Condicionamento Físico da Universidade, e a companhia, formada por pessoas que passaram, em algum momento pelas aulas, e a Mostra Internacional de Videodança de São Carlos, que acontece desde 2007 e este ano está em sua sexta edição.

A videodança como uma linguagem ainda pouco conhecida e explorada no Brasil encontrou na UFSCar um espaço reservado graças ao interesse de Francisco Silva por esta linguagem e parceiros que possibilitam que esta Mostra aconteça todos os anos, formando público dentro e fora da Universidade, já que além da estreia anual da Mostra nas dependências da UFSCar, ela é realizada em fase itinerante graças a parcerias como o SESC-São Carlos, o CDCC-USP (Centro de Divulgação Científica e Cultura-USP São Carlos) e prefeituras da região.

A Mostra traz para a Universidade, junto de sua realização, palestras, debates e oficinas, garantindo a produção de conhecimento e o fomento da arte.

Hoje o projeto está sob a coordenação da Prof^ª. Dr^ª Yara Couto do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e do técnico em dança e linguagens corporais, Francisco Silva, e conta com o suporte de bolsistas e voluntários que garantem a presença da dança na Universidade.

A TRAJETÓRIA DA MOSTRA

Criada em 2007 pela URZE Companhia de Dança, a Mostra de Videodança de São Carlos nasce do intuito do diretor e coreógrafo da companhia, Francisco Silva, de mostrar ao público não apenas registros em vídeos da trajetória do Grupo de Dança Contemporânea da UFSCar (G.D.C.UFSCar) e da URZE, como também as então recentes produções em videodança realizadas por ele e alguns bailarinos da companhia.

Videodança hoje não é apenas um gênero/categoria de produto audiovisual, é um conceito que abarca uma série de manifestações entre as linguagens (audiovisual e dança), relacionando corpo e tecnologia.

Em sua primeira edição a Mostra de Videodança de São Carlos expandiu seu projeto original de exibir os registros e produções do G.D.C.UFSCar e URZE, possibilitando ao público acesso a outras produções Latino Americanas e aos vídeos realizados pelo Programa Rumos Dança Itaú Cultural 2006/2007, graças às parcerias com o Circuito Videodança Mercosul e o Instituto Itaú Cultural.

Na segunda edição, a mostra se consolidou como pólo de exibição de videodança no interior do Estado de São Paulo, exibiu vídeos brasileiros e internacionais, além das parcerias estabelecidas com o Festival Dança em Foco¹, o videomaker espanhol Octavio Iturbe² e com o Alpendre Casa de Arte, Pesquisa e Produção (Fortaleza, CE).

A terceira edição da Mostra de Videodança de São Carlos foi realizada nos dias 25, 27, 28 e 29 de Novembro de 2009, no Teatro “Florestan Fernandes” e Auditório 1 da BCO (ambos localizados na UFSCar, Campus São Carlos/SP), e contou com inscrições nacionais e internacionais.

Em sua quarta edição, que aconteceu nos dias 19 e 20 de Agosto de 2010, no Auditório Bento Prado Jr (UFSCar), e manteve as bem-sucedidas parcerias com o CDCC-USP, com o projeto *Dança em Foco* e com o SESC-São Carlos, e ainda firmou parcerias para a circulação da Mostra, para Bebedouro (através das Faculdades Integradas FAFIBE) e Taquaritinga (via parceria com a Secretaria de Cultura), o que ampliou ainda mais o acesso público e esse tipo de linguagem.

A quinta edição da mostra nos dias 01, 02 e 03 de Outubro de 2011, no Auditório Bento Prado Jr (UFSCar), mantendo suas parcerias e buscando expandir suas sessões para outras cidades do estado de São Paulo.

E a sexta mostra está programada para ocorrer entre nos dias 19, 20 e 21 de Outubro de 2012, no Auditório Bento Prado Jr. (UFSCar), com apoio das parcerias firmadas desde as edições anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, é possível levar em consideração que a formulação de uma Mostra de Videodança na UFSCar faça parte de uma luta em favor do conhecimento artístico e científico desta linguagem, que possibilita a integração interdisciplinar de profissionais e artistas em favor da difusão de conhecimento e fomento sobre a arte performática. Durante todos estes anos de existência, a Urze produziu videodanças e manteve uma interação com outros festivais do gênero, como o Festival Dança em Foco, primeiro festival exclusivo de videodança no Brasil e um dos alicerces do Festival de Videodanza Sulamericano. A Companhia produziu as videodanças “De.Pés.Postos”, selecionado para o Dance Media Japan 2008, “Lilium”, selecionado para o Dança em Foco 2009, e “Meia-Estação”, exibido no Napolidanza 2010, todos dirigidos por Francisco Silva, da URZE Companhia de Dança, possibilitando o intercambio de produções de diversas áreas, de científicas a artísticas, quando não ambas num mesmo trabalho, para o mais intenso fomento da atividade corporal como fonte de conhecimento, saúde e arte.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

Miranda, Regina. **Dança e Tecnologia**, em Lições de Dança, 2, UniverCidade Editora, 2000.
Oliveira, Gustavo Fataki Silva. **Estudos sobre dança na tela: primeiros estudos**. São Carlos, 2007.
Souza, Isabel Carvalho de. **Especificidades da Videodança: o hibridismo, experiência tecnestésica e individualidade no trabalho de jovens criadores bailarinos**. UFBA.

Cybergrafia

Brum, Leonel. **Videodança – uma demanda do mercado**. Disponível em http://www.dancecom.com.br/daa/col_brum.pp
Spanghero, Maíra. **A dança na cultura digital**. Disponível em <http://idanca.net/lang/pt-br/2006/06/28/a-danca-na-cultura-digital/3198>
<http://www.urzeciadedanca.com.br>

Filmografia

“A tradução da dança”. Dir.: Laura Belink Gaiara. ECA-USP. São Paulo

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Gustavo Haach Téó – Centro Universitário Central Paulista (UNICEP)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Resumo: A inclusão de pessoas com deficiência ao ensino regular ainda não é efetiva. A Educação Física tem papel fundamental nesta inclusão, pois é uma área que desenvolve cognitivamente e motoramente o indivíduo. O estudo objetivou verificar o que os alunos sem deficiência e matriculados no ensino regular, entendem como Educação Inclusiva; e desenvolver junto a eles atividades que retratam a participação de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. Foi adotada uma pesquisa de caráter qualitativo, auxiliada por questionário. Os resultados obtidos demonstraram que: os alunos ainda não conseguem estabelecer um conceito sobre Educação Inclusiva e como ela é contextualizada na Educação Física; ainda é pouco frequente a presença de pessoas com deficiência no ensino formal.

Palavras- chave: Educação Inclusiva; Síndrome de Down; Educação Física Escolar

1. Introdução

As pessoas com deficiência estão, aos poucos, conquistando seu espaço, já que hoje há várias leis que asseguram seus direitos, tais como a inclusão desse público ao ensino regular. Essas leis passaram por diversas reformas e discussões para serem definidas da forma que hoje é conhecida.

Podemos citar leis internacionais, como a Convenção de Guatemala, que condena todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência; como também planos nacionais de educação especial, como os de 1986 a 1993, que garantem que a pessoa com deficiência receba um cuidado especial e tenha direitos iguais dentro da sociedade. (MAZZOTA, 2005)

Mas o fato de existir essas leis não garante que realmente há inclusão dessa população à sociedade. Essa população ainda enfrenta barreiras maiores do que as impostas antigamente pela legislação. Um exemplo disso são as escolas brasileiras, que não são adequadas para receber seus estudantes devido a problemas arquitetônicos e também no próprio sistema educacional. Como reflexo temos a evasão desses alunos para escolas especializadas.

Tal fato pode ser observado na fala de Ferreira (1994) ao definir Educação Especial:

“A Educação Especial abrange, como princípio, o conjunto de serviços educacionais não disponíveis nos ambientes sócio-educacionais “normais” ou “reguladores”. Ela

visaria o atendimento e a promoção do desenvolvimento de indivíduos que não se beneficiam significativamente de situações tradicionais de educação, por limitações ou peculiaridades de diferentes naturezas”. (p.17)

Dessa forma, não é suficiente matricular parte das crianças com deficiência no ensino regular, é também necessário que os educadores estejam preparados e que tenham subsídios necessários para incluir efetivamente esses estudantes no sistema. (BIANCONI, 2006). Não basta apenas planejar uma Educação Inclusiva, é necessário que o planejamento envolva as pessoas atuantes nele, os alunos com e sem deficiência e os profissionais que irão educá-los.

Estudos demonstram que pessoas com Síndrome de Down, por exemplo, pode ter maiores benefícios em seu processo educacional em um ensino regular do que em um ensino especializado, pois no ensino regular os aspectos sociais, físicos e mentais podem ser desenvolvidos mais adequadamente. É baseado nesse fato que se constatou que o melhor caminho para uma educação de qualidade para os as pessoas que apresentam alguma deficiência é a aderência da Educação Inclusiva. (UNESCO, 1994; OECD, 1995)

Como um meio de inclusão escolar, a Educação Física tem papel fundamental na Educação Inclusiva. Além de ser uma área que naturalmente aproxima o professor do aluno, ela desenvolve cognitivamente e motoramente o indivíduo.

Surgiu então, a Educação Física Adaptada nos cursos de graduação através da Resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação e que prevê a atuação do professor de Educação Física com o aluno com deficiência e outras necessidades especiais. (CIDADE e FREITAS)

Duarte e Warner citados por Cidade e Freitas completam sobre Educação Física Adaptada:

“[...] é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais”.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo geral verificar o que os alunos, sem deficiência e que estão regularmente matriculados no ensino regular, entendem como Educação inclusiva e desenvolver junto a eles atividades que retratam a participação de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar. Mais especificamente o

presente estudo intenciona compreender o papel da Educação Física Escolar na Educação Inclusiva de pessoas com Síndrome de Down.

2. Revisão literária

O conceito da deficiência intelectual não é bem definido e não há diretrizes oficiais no país para identificar essa população. Dessa forma muitos profissionais recorrem ao sistema de classificação com o intuito de diagnosticar e categorizar essas pessoas de acordo com o grau de comprometimento causado pela deficiência (MENDES, 2006).

Magalhães citado por Januzzi (1992, p.44) retrata a deficiência intelectual como sendo: “enfermidade, inata ou não, dos centros nervosos, provocando transtornos no desenvolvimento mental”. Tais definições inserem a pessoa com deficiência intelectual dentro de um contexto no qual ele apresenta capacidade de realizar atos motores e cognitivos com semelhança a pessoas sem nenhuma deficiência. A execução de tarefas motoras e cognitivas poderá ser realizada de forma mais lenta e menos precisa. Tais tarefas podem atingir níveis simples e complexos. Porém esses níveis são definidos pela perspectiva que a pessoa com deficiência intelectual tem sobre os atos que ele realizará dentro dessa tarefa.

Silva e Ferreira (2001) caracterizam a Síndrome de Down como sendo:

“A síndrome de Down é ocasionada por um problema genético conhecido por trissomia do 21, ou seja, observa-se a presença de um cromossomo a mais na célula de seu portador. [...] A ciência já mostrou que o ser humano possui 46 cromossomos dispostos em ordem decrescente de tamanho, em 23 pares homólogos. As anomalias podem vir a ocorrer durante a divisão celular e, algumas delas, podem afetar o número de cromossomos do ser humano. Essas anomalias são chamadas também de aberrações cromossômicas.”(p.70)

Para promover o aprendizado e conseqüentemente a execução de tarefas, sejam elas simples ou complexas é necessário respeitar as diversidades e dificuldades de cada pessoa, adequando o ambiente, materiais, estratégias e procedimentos pedagógicos conforme a necessidade de cada um, ou seja, adequar as atividades ao nível de desenvolvimentos motores, cognitivos e idade dos alunos, entretanto, as adaptações devem ser feitas somente quando necessárias. (BIANCONI, 2006).

Carvalho (2010, p. 29) especifica que Educação Inclusiva tem como objetivo a aplicação de um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando a necessidades de qualquer aluno. Dessa forma o aluno terá a atenção necessária

para suprir suas necessidades especiais, sem que seu processo educacional seja prejudicado, já que sua individualidade será respeitada.

Mantoan (2003) comenta:

“Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das suposições excludentes – iguais/diferentes, normais/deficientes – e em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos. Essas atitudes diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar”.(p.13)

A Educação Inclusiva tende a suprimir as subdivisões escolares de ensino regular e especial. As escolas atendem as diferenças, sem trabalhar à parte com alguns alunos sem estabelecer regras específicas para aprender, planejar e avaliar atividades curriculares para alunos com deficiência. (MANTOAN, 2003)

Saad (2003, p. 72) coloca: “A inclusão supõe a aceitação da diversidade, do modo de ser de cada um. Trata-se, portanto de considerar a Síndrome de Down na sociedade inclusiva como diversidade e não mais como doença, anormalidade ou inferioridade”. A Educação Inclusiva, a partir de seu modelo de inclusão escolar, pode oferecer novas possibilidades à pessoa com Síndrome de Down de ser interpretado e visto pela sociedade.

Em muitos casos, muitas das crianças com síndrome de Down não estarão aptas para acompanhar prolongadamente o ensino na Escola Regular, porém não devem ficar à margem do processo inclusivo, porquanto poderão demonstrar capacidades do intelecto prático. (VYGOTSKY, 1997)

O desenvolvimento motor das crianças é desenvolvido por vários estágios, e algumas etapas evoluem mais rapidamente que outras. Le Boulch, citado por Silva e Ferreira (2001, p. 71) comenta que é necessário propiciar à criança a oportunidade de se desenvolver da melhor forma possível, num ambiente próprio, através de atividades que auxiliem a organização do seu comportamento sensório motor e sua formação social.

A instituição educacional é um ambiente que vivencia no seu cotidiano diversos movimentos de inclusão. A cada momento, nesse ambiente, pessoas são inseridas em diferentes grupos, com diferentes características, sendo que cada atitude e comportamento de um indivíduo passam a ser modificados. Esse é um ambiente que tem como obrigação oferecer a oportunidade de desenvolver o movimento de inclusão.

O programa curricular da Educação Física é o que se apresenta com um grande fator de possibilidade de manipulação. O professor tem diversas possibilidades de planejamento para se trabalhar um conteúdo do programa curricular para que todos os alunos tenham o mesmo grau de vivência dentro de uma atividade e proporcionar assim o mesmo grau de conhecimento para todos os alunos. Assim como o professor pode manipular o seu programa curricular de tal maneira que ele facilite a aplicação de determinados conteúdos que em momentos diferentes proporcione maior participação dos alunos dentro do que é proposto para esse conteúdo.

Rodrigues (2003) coloca:

“Em primeiro lugar, em EF os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que em outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que sejam vivenciados ou aprendidos pelos alunos nas suas aulas. Este menor determinismo contêudístico é comumente julgado como positivo em face de alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas.(p. 69) [...] Em terceiro lugar, a EF é julgada uma área importante de inclusão, dado que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciem dificuldades. Este facto pode ser ilustrado com a omnipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais.”(p. 70).

A Educação Física Adaptada deve proporcionar aos alunos uma melhor adaptação ao meio, fazendo com que se sintam valorizados e se integrem à sociedade. Isso pode ser realizado através da adequação de metodologias, adaptação de materiais e técnicas às diferenças individuais, melhorias no nível motor, afetivo e cognitivo, bem como a interação e integração destes com as demais pessoas (BIANCONI, 2006).

Na aula de Educação Física o indivíduo com Síndrome pode ter uma maior abertura de socialização e de oportunidade de participar de diversas atividades diferentes, além de adquirir diversos conhecimentos sobre a cultura do movimento. Através da utilização de atividades físicas, exercícios, jogos recreativos e esportivos, ocorrendo uma mudança significativamente na formação do indivíduo. Para isso a Educação Física se apoia em bases científicas do conhecimento biológico, pedagógico e psicológico. (RODRIGUES citado por SIVA e FERREIRA, 2001).

O professor de Educação Física desempenha um papel importante para a inserção da Educação Inclusiva na escola e de seus participantes, como por exemplo, os alunos com Síndrome de Down. É o professor que fornecerá todos os subsídios para que estes tenha a possibilidade de ter um desenvolvimento progressivo e que acrescente conhecimento para ele.

Betti e Zulaini (2002, p.75) afirmam sobre o papel do professor de Educação Física: “O professor de Educação Física deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento”.

Silva (2002) afirma sobre a atitude do professor em relação ao aluno com Síndrome de Down:

“O professor especializado deve valorizar as reações afetivas de seus alunos e estar atento a seu comportamento global, para solicitar recursos mais sofisticados como a revisão médica ou psicológica. E outro fato de extrema importância na educação especial é o fato de que o professor deve considerar o aluno como uma pessoa inteligente, que têm vontades e afetividades e estas devem ser respeitadas, pois o aluno não é apenas um ser que aprende. [...] É importante que o profissional promova o desenvolvimento da aprendizagem nas situações diárias da criança, e a evolução gradativa da aprendizagem deve ser respeitada. Não é adequado pularmos etapas ou exigirmos da criança atividades que ela não possa realizar, pois estas atitudes não trazem benefícios a criança e ainda podem causar-lhe estresse.”

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta essa condição e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, 2003)

3. Metodologia

Para a elaboração desse estudo foi adotada a pesquisa de campo de caráter exploratório e de cunho qualitativo, que segundo Marconi e Lakatos (1990) é:

Investigação de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, 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. Empregam-se geralmente procedimentos sistêmicos ou para a obtenção de observações empíricas ou para análise de dados (ou ambas, simultaneamente). (p.77)

A pesquisa de cunho qualitativo utiliza métodos de coleta de dados que não permitem generalizações, possibilitando assim um estudo mais flexível. Negrine (1999) aponta: “Esses devem ser elaborados dentro de outra perspectiva, que não aquela que serve de modelos matemáticos”.

Sendo assim, o instrumento de coleta de dados aplicado nessa pesquisa foi o questionário, que segundo Negrine (1999) tem como finalidade “[...] averiguar a opinião dos indivíduos aos quais se destina sobre algum tema específico”. O conteúdo do questionário deve conter uma série de perguntas escritas e elaboradas com antecedência pelo pesquisador com a finalidade de contribuir para a resolução ou possível resposta da problematização do estudo.

Dessa forma, o questionário foi formulado com finalidade de averiguar o que os alunos, sem deficiência e que estão regulamente matriculados no ensino regular, entendem como Educação inclusiva e, para tanto, foram apresentado cinco perguntas abertas, ou também chamadas livres, que possibilitam investigações mais profundas e precisas sobre o tema em questão. São elas:

1ª Questão: Você já teve contato com pessoa que apresenta deficiência ou Síndrome de Down dentro da escola?

2ª Questão: Qual seria a sua reação ao ter um colega que apresenta deficiência ou Síndrome de Down?

3ª Questão: O que você sabe sobre Educação Inclusiva?

4ª Questão: Qual a relação que você encontra entre Educação Física e Educação Inclusiva?

5ª Questão: Você acha que o professor tem um papel nessa relação? Qual seria?

Para que fosse possível responder essas questões foi necessário desenvolver uma intervenção, que consistiu em quatro aulas com duração de 50 minutos. Na primeira aula, os alunos tiveram conhecimento da pesquisa e de qual seria a contribuição deles nela, além de receberem todos os tratamentos éticos necessários. Na aula posterior foram trabalhados os conceitos dos termos Educação Especial e Educação Inclusiva, fazendo uma distinção e contextualizando desses dois termos. Além disso, foi desenvolvida a relação encontrada entre o termo Educação Inclusiva e Educação Física Escolar, de modo que fosse contextualizada a maneira que o aluno com Síndrome de Down é inserido dentro dessas esferas. Nas últimas aulas foram trabalhadas atividades práticas que se baseavam em jogos cooperativos, sendo que o aspecto motor ficasse em evidência. Desse modo os alunos tiveram a oportunidade de

vivenciar e compreender de que forma a Educação Física pode contribuir para o processo inclusivo do aluno com Síndrome de Down.

O questionário foi aplicado primeiramente no momento anterior à primeira aula da intervenção. Ao final da intervenção, o questionário foi aplicado novamente. É válido salientar que os alunos responderam os questionários de forma individual e exaltados de alguma possível interferência externa. Dessa forma os alunos tiveram liberdade para expressarem o conhecimento que eles carregavam sobre o tema do estudo e o conhecimento que eles adquiriram posteriormente ao desenvolvimento deste.

Participaram do estudo quarenta alunos sem deficiência e que estão regularmente matriculados em uma sétima série (oitavo ano) do Ensino Fundamental II em uma escola da rede Municipal de São Carlos. Destes, dez alunos foram escolhidos aleatoriamente, entre meninos e meninas para a análise de dados dos questionários. A escolha dessa série foi baseada no fato dos alunos se encontrarem em um processo de aprendizagem mais amadurecido, e assim, a compreensão sobre o tema desenvolvido na pesquisa fica facilitado.

É importante ressaltar que os alunos que participaram da pesquisa foram voluntários e preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O pesquisador também tomou o cuidado de esclarecer possíveis dúvidas advindas por parte dos responsáveis e ou da instituição de ensino.

Para a análise e discussão de resultados do referido estudo foi feita a análise qualitativa de conteúdo. Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação dessa técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses, ou seja, através da análise de conteúdo podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação. A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, ou seja, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções se completam. (MINAYO, 2001)

As unidades de registro foram organizadas e sintetizadas por meio dos objetivos definidos para a pesquisa, respeitando o tema a ser observado e estudado. Em seguida foi feita a categorização (elaboração de diferentes categorias) do conteúdo observado nas unidades de registro, a partir da correspondência entre a significação no conteúdo das unidades e a literatura apresentada no presente estudo.

A palavra categoria se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias são empregadas para

estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (MINAYO, 2001)

Em seguida, parte-se para a organização das convergências e divergências levantadas a partir do processo descrito anteriormente. Isto é, os aspectos recorrentes oriundos de diferentes fontes e situações que aparecem com regularidade são base para um agrupamento de informações, estabelecendo então uma categoria.

Depois de concluído todo este processo de categorização das informações significativas presentes nos discursos, foi montado um quadro, denominado eventualmente de *quadro das categorias*. No sentido de facilitar a compreensão da análise dos dados da pesquisa, apresentando os resultados obtidos, anteriorizando a discussão destes.

Temos adiante, o quadro das categorias, que inclui na primeira coluna (à esquerda), as categorias levantadas com base no agrupamento de informações significativas referentes a cada pergunta compreendida no questionário respondido pelos alunos, e na primeira linha os discursos dos alunos, indicados com letras maiúsculas do nosso alfabeto.

As intersecções das linhas e colunas formam casas que podem estar preenchidas ou não com a letra maiúscula do alfabeto “X”, indicando em quais discursos uma determinada categoria foi encontrada.

Análise do Questionário Anterior a Intervenção

Questões	Categorias	Discurso									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	1 Já teve contato com pessoas com deficiência dentro da escola						x	x			
	2 Já teve contato com pessoas com deficiência fora do âmbito escolar				x					x	
	3 Já viu uma pessoa com deficiência na escola, mas nunca teve contato	x									
	4 Nunca teve contato com pessoas com deficiência		x	x		x			x		x
2	1 A minha reação seria normal, tentaria ajudar a pessoa com deficiência	x	x	x			x	x	x		
	2 No começo acharia estranho um colega com deficiência, mas depois tentaria ajudá-lo				x	x				x	x
3	1 Educação Inclusiva é educação necessária e precisa		x	x	x	x	x			x	
	2 Educação Inclusiva é incluir as pessoas com deficiência na escola pública							x	x		
	3 Educação Inclusiva inclui as pessoas com deficiência nas atividades físicas realizadas na escola										
	4 Não tem nenhum conhecimento sobre Educação Inclusiva	x									x
4	1 Educação Física é ensinar esporte e Educação Inclusiva é transmitir conhecimento sobre pessoas com deficiência	x				x		x			
	2 Acredito que Educação Física é uma coisa e Educação Inclusiva é outra			x							
	3 Não encontrou relação entre Educação Inclusiva e Educação Física		x		x					x	x
	4 A Educação Física ajuda na inclusão de pessoas com deficiência						x		x		
5	1 O professor irá ajudar o aluno com deficiência a se adaptar		x								x
	2 O professor vai nos orientar a construir uma relação com o colega com deficiência				x		x	x		x	
	3 O professor vai ter mais cuidado, atenção e paciência com o aluno com deficiência			x		x			x		
	4 Não acredito que professor vai ajudar, e nem que ele tenha um papel nessa relação	x									

Análise do Questionário Posterior a Intervenção

Questões	Categorias	Discurso	Discurso	Discurso	Discurso	Discurso	Discurso	Discurso	Discurso	Discurso	Discurso
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	1	Já teve contato com pessoas com deficiência dentro da escola						X	X		
	2	Já teve contato com pessoas com deficiência fora do âmbito escolar		X		X					X
	3	Já viu uma pessoa com deficiência na escola, mas nunca teve contato	X								
	4	Nunca teve contato com pessoas com deficiência			X		X			X	X
2	1	A minha reação seria normal, tentaria ajudar a pessoa com deficiência	X	X	X			X	X	X	X
	2	No começo acharia estranho um colega com deficiência, mas depois tentaria ajudá-lo				X	X				
3	1	Educação Inclusiva é educação necessária e precisa			X			X			
	2	Educação Inclusiva é incluir as pessoas com deficiência na escola pública		X			X			X	X
	3	Educação Inclusiva inclui as pessoas com deficiência nas atividades físicas realizadas na escola	X			X			X		
	4	Não tem nenhum conhecimento sobre Educação Inclusiva									
4	1	Educação Física é ensinar esporte e Educação Inclusiva é transmitir conhecimento sobre pessoas com deficiência									
	2	Acredito que Educação Física é uma coisa e Educação Inclusiva é outra			X						
	3	Não encontrou relação entre Educação Inclusiva e Educação Física									
	4	A Educação Física ajuda na inclusão de pessoas com deficiência	X	X		X	X	X	X	X	X
5	1	O professor irá ajudar o aluno com deficiência a se adaptar	X	X			X		X	X	X
	2	O professor vai nos orientar a construir uma relação com o colega com deficiência				X					
	3	O professor vai ter mais cuidado, atenção e paciência com o aluno com deficiência			X			X		X	
	4	Não acredito que professor vai ajudar, e nem que ele tenha um papel nessa relação									

4. Discussão de resultados

A partir do quadro observamos que a primeira *questão* (*Você já teve contato com pessoa que apresenta deficiência ou Síndrome de Down?*), apresentou as seguintes categorias:

1. Já teve contato com pessoas com deficiência dentro da escola;
2. Já teve contato com pessoas com deficiência fora do âmbito escolar;
3. Já viu uma pessoa com deficiência na escola, mas nunca teve contato;
4. Nunca teve contato com pessoas com deficiência.

A categoria 1 foi referida pelos discursos *F* e *G*. A categoria 2 foi preenchida pelos discursos *B*, *D* e *I*. Já categoria 3 foi completada pelo discurso *A*. Tais categorias demonstram que as políticas governamentais estão possibilitando progressos no processo de educação inclusiva e no movimento de inclusão social. A categoria 4 foi aludida pelos discursos *C*, *E*, *H*, e *J*, ratificando que realmente esse progresso não consegue, ainda, ser totalmente efetivo, privilegiando assim, apenas algumas pessoas com deficiência. Tal fato favorece a falta de entendimento que cerca o movimento educacional inclusivo.

A segunda *questão* (*Qual seria a sua reação ao ter um colega que apresenta deficiência ou Síndrome de Down?*), apresenta dois momentos, um anterior a intervenção, e outro posterior a intervenção. Ambos os momentos apresentam as seguintes categorias:

- 1 A minha reação seria normal, tentaria ajudar a pessoa com deficiência;
2. No começo acharia estranho um colega com deficiência, mas depois tentaria ajuda-lo.

A categoria 1 foi preenchida pelos discursos *A*, *B*, *C*, *F*, *G* e *H* anteriormente a intervenção. Posteriormente a intervenção foi preenchida pelos discursos *A*, *B*, *C*, *F*, *G*, *H*, *I* e *J*. Isso indica que a implantação do processo educacional em uma escola regular é bem aceito pelos alunos de forma geral, demonstrando que a pessoa com deficiência é vista como alguém que se enquadra na mesma situação dos outros alunos, ou seja, apresenta dificuldade e qualidades, igual aos outros. A categoria 2 foi completada pelos discursos *D*, *E*, *I* e *J* anterior a intervenção. Após a intervenção foram preenchidas pelos discursos *D* e *E*. Isso está

demonstrando que, como normalmente acontece na sociedade, alguns alunos não iriam ter um sentimento receptivo de imediato com relação a pessoa com deficiência, mas depois esse sentimento iria aparecer.

A terceira questão (*Qual a relação que você encontra entre Educação Física e Educação Inclusiva?*) apresenta dois momentos, um antes da intervenção e outro depois da intervenção. Esses momentos apresentam as mesmas categorias, que são:

1. Educação Inclusiva é uma educação necessária e precisa;
2. Educação Inclusiva é incluir as pessoas com deficiência na escola pública;
3. Educação Inclusiva inclui as pessoas com deficiência nas atividades físicas realizadas dentro da escola;
4. Não tem nenhum conhecimento sobre Educação Inclusiva.

A categoria 1, no primeiro momento (antes da intervenção) foi referida pelos discursos *B, C, D, E, F* e *I*. A categoria 4 foi completada pelos discursos *A* e *J*. Ambas as categorias mostram que a Educação Inclusiva como uma ação educacional não é divulgada ou trabalhada com os alunos da forma mais adequada. O pouco conhecimento que os alunos apresentam sobre Educação Inclusiva provavelmente não foi adquirido dentro da escola pública ou particular. A categoria 2 foi aludida pelos discursos *G* e *H*. Essa categoria indica que alguns alunos conseguem apresentar um certo conhecimento e compreensão sobre Educação Inclusiva que se mais aproxima do apropriado, porém são poucos alunos ainda. Nesse caso, a categoria 3 não foi existente em nenhum discurso dos participantes.

Já no segundo momento (posterior a intervenção) a categoria 1 foi preenchida pelo discurso *C* e *F*. A categoria 4 não foi completada por nenhum discurso. Por último, a categoria 2 foi completada pelos discursos *B, E, H, I* e *J*. Isso demonstra que a Educação Inclusiva pode e deve ser um processo educacional a ser trabalhado na escola pública ou particular. A categoria 3 foi aludida pelos discursos *A, D* e *G*. Isso comprova o fato citado na categoria anterior (categoria 2), mas nesse caso, os alunos também enxergam a presença de pessoas com deficiência em qualquer horário escolar em que eles realizam algum tipo de atividade física, sem que estejam necessariamente no período da aula de Educação Físicas. É apenas necessário que o trabalho seja realizado de forma adequada e que facilite a

compreensão dos alunos. Desse modo, os alunos poderão obter um maior conhecimento e entendimento sobre o processo educacional inclusivo.

A questão quatro (*Qual a relação que você encontra entre Educação Física e Educação Inclusiva?*) também apresenta os dois momentos citados anteriormente. As seguintes categorias foram apresentadas nos dois momentos nessa questão:

1. Educação Física é ensinar esporte e Educação Inclusiva é transmitir conhecimento sobre pessoas com deficiência;
2. Acredito que Educação Física é uma coisa e Educação Inclusiva é outra;
3. Não encontro relação entre Educação Inclusiva e Educação Física;
4. A Educação Física ajuda na inclusão de pessoas com deficiência.

A categoria 1 foi completada no primeiro momento (antes da intervenção) pelos discursos *A*, *E* e *G*. A categoria 2 foi referida pelos discursos *C*. A categoria 3 foi completada pelos discursos *B*, *D*, *I* e *J*. Isso indica que a Educação Inclusiva em nenhum momento foi uma ação educacional ministrada na aula de Educação Física, forma muito superficial. Isso indica a falta de preparação dos professores para desenvolver esse processo educacional da maneira adequada na suas aulas. A categoria 4 foi aludida pelos discursos *F* e *H*. Isso confirma o que foi citado acima, mostrando que poucos alunos entendem que existe uma relação entre Educação Física e Educação Inclusiva.

Já no segundo momento (posterior a intervenção), a categoria 1 não foi preenchida por nenhum discurso. A categoria 2 foi referida pelos discursos *C*. A categoria 3 não foi completada por nenhum discurso. Já a categoria 4 foi preenchida pelos discursos *A*, *B*, *D*, *E*, *F*, *G*, *H*, *I* e *J*. Isso indica que a Educação Física é a disciplina que proporciona maior auxílio, através de atividades teóricas e práticas, para o tratamento da Educação Inclusiva como um processo educacional, fazendo que a Educação Física se tornasse uma via auxiliadora para que o processo educacional inclusivo tenha um progresso e que seja realizado de forma efetiva.

A questão cinco (*Você acha que o professor tem um papel nessa relação? Qual seria?*) também apresenta os dois momentos citados antes. Os dois momentos apresentaram as seguintes categorias:

1. O professor irá ajudar o aluno com deficiência a se adaptar;
2. O professor vai nos orientar a construir uma relação com o colega com deficiência;
3. O professor vai ter mais cuidado, atenção e paciência com o aluno com deficiência;
4. Não acredito que o professor vai ajudar, e nem que ele tenha um papel nessa relação.

A categoria 1 foi preenchida pelos discursos *B*, e *J* antes da intervenção e pelos discursos *A*, *B*, *E*, *G* e *H* após a intervenção. A categoria 2 foi completada pelos discursos *D*, *F*, *G* e *I* antes da intervenção e pelo discurso *D* após a intervenção. A categoria 3 foi referida pelos discursos *C*, *E* e *H* antes da intervenção e pelos discursos *C*, *F* e *I* depois da intervenção. A categoria 4 foi aludida pelo discurso *A* antes da intervenção e por nenhum discurso depois da intervenção. Isso demonstra que a maioria os alunos compreendem que o professor de Educação Física possui uma grande função dentro do processo educacional inclusivo, seja ela realizada por diferentes aspectos, como os citados nas categorias (aspectos afetivos, pedagógicos e sociais). Os alunos o entendem como grande mediador e orientador na relação dos alunos com deficiência e sem deficiência. Tal fato comprova mais uma vez que a Educação Física, através de seu conteúdo e de seu profissional exerce grande influência e importante papel benéfico para o progresso da Educação Inclusiva.

5. Considerações finais

A questão 1, através da análise de suas categorias, verificou que ainda é pouco frequente a presença de deficientes na escola particular e pública, sendo assim ainda não foi possível atingir ações que modifique esse quadro.

A questão 2 verificou que, tanto antes da intervenção quanto depois da intervenção, os alunos reagiriam muito bem a presença de deficientes no mesmo ambiente escolar. Isso pode comprovar que a Educação Inclusiva é muito bem vista pelos alunos não deficientes.

A questão 3, verificou que antes da intervenção, o conhecimento e entendimento dos alunos sobre a Educação Inclusiva era muito superficial. Isso demonstra que a ela não é trabalhada como um conceito e ação juntamente com os alunos no ambiente escolar. Porém após a intervenção do estudo foi possível verificar que os alunos adquiriram maior conhecimento a respeito da Educação Inclusiva.

A questão 4 verificou, antes da intervenção, que os alunos não deficientes não observavam de que forma a Educação Física se relaciona com a Educação Inclusiva. Após a intervenção do estudo os alunos conseguiram ter uma maior vivência da possibilidade de atividades que eles e os alunos deficientes podem participar, tendo assim o mesmo aprendizado, possibilitando assim uma criação de uma visão que contextualiza a Educação Física Escolar como um meio facilitador dessa educação.

A questão 5 verificou que, tanto antes quanto depois da intervenção, os alunos acreditavam que o professor exercia um papel fundamental na função de orientação e auxílio para que os alunos e a escola se tornem “aliados” para com a pessoa com deficiência.

Foi possível mostrar que apenas ações governamentais não são suficientes para que a inclusão de pessoas sem deficiência seja totalmente efetiva na estrutura da sociedade atual, porém o processo educacional inclusivo tem grande possibilidade e aceitação por parte dos alunos sem deficiência de avançar. Para isso, é necessário uma maior contextualização desse processo dentro das escolas regulares, e a Educação Física, por sua vez, apresenta uma área de atuação que facilita essa contextualização.

A pesquisa teve os seus objetivos alcançados, já que foi possível verificar a compreensão dos alunos sem deficiência e que estão regularmente matriculados no ensino regular sobre Educação Inclusiva como ação educacional, além do desenvolvimento de atividades que retratam a participação de alunos com Síndrome de Down na aula de Educação Física, sendo possível estabelecer uma relação entre Educação Inclusiva e Educação Física e de que forma os alunos com Síndrome de Down são inseridos nessas esferas.

Esse estudo pode vir a acrescentar conhecimento e experiência à formação de novos profissionais da área de Educação Física, assim como esclarecer possíveis dúvidas referente à contextualização da Educação Física na Educação Inclusiva de alunos com Síndrome de Down. O trabalho pode também ajudar na ampliação da visão e do conhecimento sobre os eixos que norteiam todo o processo educacional inclusivo e como ele vem sendo tratado e trabalhado na educação brasileira.

Referências

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 1, n. 1, p.73-81, 2002.

BIANCONI, E. C. **Pessoas com deficiência e a educação física escolar**: estratégia para a inclusão. 2006. 32 p. Monografia de conclusão de curso (Educação Física) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.176.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**.

DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 94.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992. p.124.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar – o que è? – Por quê? Como fazer?** 2003, p.55.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 208.

MENDES, E, G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acessado em: 16/11/2011.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulinas, 1999. p. 61-93.

OCDE. A Integração Escolar das Crianças e dos Adolescentes Deficientes: **Ambições, Teorias e Práticas**. Coimbra: S.P.R. Centro, 1995.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**, Maringá: UEM. v. 14, n.1, p.67-73, 2003.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceito em relação à pessoa com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v. 9, n. 1, p.57-78, 2003.

SILVA, R. N. A. A educação especial da criança com Síndrome de Down. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>>. Acesso em: 1/6/2011.

SILVA, D. R. da; FERREIRA, J. S. Intervenções na Educação Física em crianças com Síndrome de Down. **Revista da Educação Física**. Maringá: UEM. v. 12, n. 1, p.69-26, 1.sem. 2001.

UNESCO. **Organizações das Nações Unidas. Declaração mundial sobre educação para todos**. Paris: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. 2 ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

O PICADEIRO INVADE A ESCOLA: ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Luana Zanotto

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

Osmar Moreira de Souza Junior

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

Motricidade Escolar

RESUMO

Se escola é um dos principais meios de ensino, aprendizagem e produção de cultura, então um questionamento é feito: Quais conhecimentos das artes circenses correspondem a Educação Física escolar? Alunos do 6º ano participaram de intervenções com a proposta de analisar a inclusão das atividades circenses no contexto educacional. Foi realizada a elaboração de diários de aula e estudo de Grupo Focal. A interpretação final foi empreendida através das categorias como a participação dos alunos, as dificuldades-limitações e subsídios necessários para o professor. Verifica-se que além das aprendizagens motoras, há conquistas consideráveis na dimensão conceitual e atitudinal. Para tanto é crucial um interesse do professor, além de medidas específicas que reestruturem a prática docente.

Palavras-chave: Conteúdo; Educação Física escolar; Atividades Circenses.

INTRODUÇÃO

UM POUCO DA HISTÓRIA

Onde houver lona para cobrir um território, mínimo e esmolambado que seja, haverá circo.
(TORRES, 1998)

Quando nos lembramos da nossa infância logo pensamos na pipoca e no algodão doce e nas noites encantadas de natal. Relembramos também dos dias em que o circo chegava à cidade, dos momentos em que aguardávamos ansiosos para assistir a algo incrível, além das limitações humanas.

Quem nunca riu com os palhaços ou ficou se imaginando voando pelos ares sendo segurado simplesmente por um tecido? Quem nunca passou dias se perguntando como pode ser possível partir um ser humano ao meio? (DUPRAT, GALLARDO, 2010).

Pensamos o circo, inspirado em crenças, mitos e fantasias, que se constroem em diferentes contextos, realmente como uma cultura proveitosa no sentido de contribuir para o desenvolvimento da formação humana dos alunos e, ainda ser tratado como um conteúdo formal da Educação Física escolar.

Mediante a utilização das atividades circenses podemos proporcionar momentos de satisfação e superação aos alunos, repensando em atitudes que refletem os valores humanos.

De acordo com DIAS, (2009), “valores humanos são fundamentos morais e espirituais da consciência humana [...] os valores promovem a verdadeira prosperidade do homem, da nação e do mundo.” (p. 16).

Sendo assim, há necessidades de discutir e criar metodologias e pedagogias que deem conta do desenvolvimento das atividades circenses, já que estas são atividades que não se limitam somente ao simples controle do corpo, mas que geram atitudes com um potencial educativo (INVERNÓ, 2003).

Foi adotado o comportamento de um professor-pesquisador. Por meio da pesquisa-ação e da metodologia empregada, busca-se contemplar a grande diversidade de manifestações circenses e que possam ser vivenciadas pelos alunos.

Sendo assim, abraçamos a mágica viagem pela história do circo e das atividades circenses e suas possíveis contribuições positivas para outra grande área fascinante: a Educação Física escolar.

CULTURA: INSERÇÃO DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Se o lugar onde acontece troca de conhecimentos é a escola, então é um lugar com identidade, com responsabilidade social e uma expectativa social. A escola é um lugar único.

Vago (2009) aponta a escola como um lugar *de/ das e entre as* culturas. Lugar *de* porque seus protagonistas – os adultos, os jovens e crianças – são produtores de cultura: cultura infantil, juvenil e adulta. Lugar *das* culturas porque tem como responsabilidade oferecer o direito a um patrimônio por todos produzidos: conhecer e fruir as diversas culturas produzidas pelos humanos. Lugar situado *entre as* culturas porque estabelece relações com outros lugares em que os humanos produzem suas culturas, por exemplo, nas ruas, praças, parques, igrejas, política.

A escola é lugar de circular, reinventar, imaginar, transformar, usufruir, em outras palavras, de praticar cultura. Um lugar com maneiras próprias de organizar-se e de relacionar-se com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos. Nossas experiências também têm lugar na escola, tendo os estudantes e professores como protagonistas, sendo assim, um lugar para o direito de todos às culturas.

A inserção da Educação Física, por sua vez, tem sido abordada como uma forma de produção cultural. Assim, a Educação Física cria uma parcela da cultura que é produzida na escola, cria-se uma determinada *cultura escolar de Educação Física*. (RODRIGUES; BRACHT, 2010).

Por cultura escolar, Forquin (1993, p. 167) define:

[...] como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objetivo de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Na visão do autor, esta afirmação é coerente quando pensamos na tradição seletiva da escola. Mas falando da construção integral da cultura escolar, acredita serem os conteúdos os principais responsáveis, já que estes direcionam e estruturam as aulas.

O Conselho Nacional de Educação em seus Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's) para a Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas socioculturais dos alunos. Mediante a estruturação de um currículo coerente, de forma organizada, tornam-se objetivas as questões que o professor deve considerar referente ao desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física na escola.

A escola deve estabelecer-se como norteadora de suas ações pedagógicas: os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade dos direitos e deveres de cidadania do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, e os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (DIRETRIZES CURRICULARES).

Souza Junior, citado por González e Fensterseifer (2009) esclarece que a Educação Física é:

[...] não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento de organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno 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. (p.17).

Assim como os demais componentes curriculares obrigatórios, a Educação Física faz parte de um projeto cultural, no qual as práticas corporais, experiências, vivências, as possibilidades de trocas, contribuem para a identidade social e cultural da escola.

Mas, se a cultura não é singular, uma vez verificado tantas manifestações estampadas, inclusive nos corpos, então quais práticas culturais lhe darão sentido/significado/identidade? Qual ou quais experiências podem ser apontadas como certo para contribuir, recriar, produzir a Educação Física explorada na escola?

Sendo assim, podemos nos apoiar na própria história escolar, nos sustentando na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para disciplina de Educação Física. Tal Proposta, desde que foi inserida nos programas escolares, assumiu-se que a cultura de movimento produz-se e transforma-se diferentemente em diferentes sentidos/significados e intencionalidades.

O CIRCO, AS ATIVIDADES CIRCENSES E SEUS SABERES INICIAIS

A história do circo esta repleta de momentos que foram necessários e essenciais para que esta arte ganhasse força e pudesse sobreviver muitas vezes quase se extinguindo em determinadas épocas, mas que devido às fortes ligações com a sociedade o maior espetáculo da terra não parou (DUPRAT, 2007).

O circo surge a partir de manifestações corporais consideradas como expressões humanas e que, são anteriores aos próprios conceitos de circo, ou seja, os movimentos que atualmente se relacionam ao universo circense (SILVA, 2003).

A autora ainda acrescenta:

[...] ao mesmo tempo em que mantiveram uma especificidade, renovaram, criaram, adaptaram, incorporaram e copiaram experiências vividas no período, enfrentando novos desafios e obstáculos decorrentes das continuidades e mudanças encontradas na sociedade, nas produções culturais e em si mesmo (p. 68).

Um grande inspirador das artes do circo, em seus primórdios, foi o desejo do homem em domesticar e adestrar diferentes animais. No Egito antigo, a mais de 35 séculos (SILVA, 2003), tem-se notícia da primeira coleção de animais exóticos.

No início do século 17, consolidava-se uma forte dinastia, tradição ou forma de viver da arte na Europa. Organizava-se em barracas, que funcionavam como palcos, seguindo uma tendência comercial, circulando livremente pelo povoado (BOLOGNESI, 2003). Já no século 18, havia muitos grupos iguais a estes percorrendo pela Europa, especialmente na Inglaterra, França, Itália e Espanha. As exposições mais comuns eram de destreza de cavalos, combates simulados e combates equestres.

Hoje, esses grupos estão dispersos pelo mundo todo e também em centro especializados, conhecidos como “Circo Novo”, que rompem com a grande tradição – a transmissão de pai para filho. Essas entidades estão sendo responsáveis por difundir os sabres do circo de maneira rápida aos que se interessam. Sua especificidade é dar um novo significado a idéia do “super humano”, entendido nesse contexto, como aquele que não tem limitações e faz o que ninguém pode fazer (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

Já para o contexto educacional, Duprat (2007) expõe que o professor tenha uma fundamentação histórica e crítica em relação aos conteúdos trabalhados em aulas, portanto a atividade circense é entendida como artifício crucial, na tentativa de mostrar que é possível romper com paradigmas estabelecidos pela Educação Física rotineira, tendo como intenção, oferecer este conhecimento como conteúdo regular da disciplina de Educação Física, transformando-a (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

Mas, antes disto precisamos esclarecer que tais atividades apresentam alguns aspectos que divergem das práticas encontradas no circo real e no circo como conteúdo regular da disciplina. Sendo assim, são divididos em categorias, agrupamentos de técnicas, como, Equilíbrios Corporais, Manipulações de objetos, Acrobacias de solo e aéreas, Atividades expressivas (encenações), entre outras.

O CIRCO NO BRASIL E O “CIRCO NOVO” / CONTEMPORÂNEO

De acordo com os autores supracitados, Duprat E Gallardo (2010), no Brasil já existiram grupos de ciganos que haviam fugido da perseguição na Europa e trouxeram consigo a arte circense. Dentre as especialidades trazidas, incluíram-se os domadores de ursos, exibição em cavalos e ilusionismo.

Os grupos viajavam de cidade em cidade e adaptavam seus espetáculos de acordo com os gostos da população local. Simultaneamente ao grupo de ciganos, havia os funâmbulos (artista que anda na corda bamba), saltimbancos (saltar sobre os bancos) e os palhaços.

Rapidamente o circo torna-se um espetáculo de presença marcante nas cidades brasileiras. O circo de cavaleiros ganha status e tem espaço garantido em suas ruas, teatros e festas locais em inúmeras cidades.

Os espetáculos, por sua vez, contavam com as apresentações de acrobacias de solo e aérea, cenas com animais, reprise e entrada de palhaços. Os artistas eram compostos pelos mesmos artistas da primeira parte do espetáculo.

A história do circo esta repleta de momentos que foram necessários e essenciais para que esta arte ganhasse força e pudesse sobreviver muitas vezes quase se extinguindo em determinadas épocas, mas que devido às fortes ligações com a sociedade o maior espetáculo da terra não parou (DUPRAT, 2007).

O que se deve destacar é que diversos fatores influenciaram a sobrevivência do circo, mas em nenhuma época ele se extingue de uma forma ou de outra, vive passando por processo de recriação e transformação do seu espetáculo.

O Novo Circo, por sua vez, Segundo Silva (1996), provoca uma ruptura com o modelo familiar circense. Neste contexto, os grupos envolvidos com no mundo circense, preocupados com o futuro de seus filhos, considerando que a vida no circo não estava mais sendo promissora, encaminham esses para viver o cotidiano urbano, fora das lonas, ameaçando assim a continuidade da tradição.

Sendo assim, surgem as escolas de circo que passaram a formar novos artistas, agora não mais indivíduos pertencentes às famílias circenses, e com isso abrem-se as portas para o que se conhece atualmente como Circo Novo ou Circo Contemporâneo.

O que o “Circo Novo” traz realmente de novo é a abertura dos conhecimentos e dos saberes circenses que foram construídos e desenvolvidos ao longo dos séculos por aqueles que viviam o circo diariamente, para pessoas que não faziam parte dessa forma de vida e o mais importante é que estes saberes podem ser aprendidos fora do circo (DUPRAT, 2007, p. 64).

Dessa estética do espetáculo, um dos ícones do Novo Circo no mundo é o *Cirque Du Soleil* que surgiu em Quebec, em 1982, na junção de artistas de perna-de-pau, malabaristas e pirofagistas. Hoje tem como característica contratar para fazer parte do seu elenco, ex-atletas, principalmente ligados à ginástica.

AS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DO CONTEÚDO “CIRCO” NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidades críticas, de maneira que possa agir autonomamente num conjunto de movimentos, área de conhecimentos que abrange jogos, danças, lutas, entre outros, denominada cultura corporal de movimento (DAÓLIO, 1995), e auxiliar na formação de sujeitos potencializados para realizar, confiantemente, uma leitura de mundo.

Hoje, algumas propostas para pensar a Educação Física, como um espaço pedagógico comprometido com os propósitos da escola, passam a ser então o principal foco. Uma vez entendido o circo como uma parte integrante da cultura humana, a presença das atividades circenses dentro do ambiente escolar, se justifica a partir do momento em que uma das tarefas da escola é o de pedagogizar o legado cultural existente, e, no caso das atividades mencionadas anteriormente, “para perpetuar este saber, esta arte ancestral e única que é o circo, há somente duas formas: a transmissão de pais para filhos e o ensino que uma escola oferece” (BORTOLETO; MACHADO, 2003, p. 31).

Ao pensarmos na cultura corporal de movimento, além de pensarmos nas manifestações corporais, outros temas se encaixam na Educação Física, bem como os problemas sócio-políticos, discussões e reflexões sobre a realidade.

Entendemos que o professor deve ter conhecimento sobre a cultura corporal, para poder oferecê-la como conteúdo programático da disciplina em questão. A partir disto, o conhecimento ocorre mediante o ato pedagógico-educativo, a fusão das informações oferecidas pelo professor e as experiências dos alunos.

Pensando nas práticas pedagógicas a serem realizadas na escola, apontamos o “novo circo”, que vem sendo construído gradativamente entre alunos, professores e pesquisadores.

O circo, pedagogicamente pensado (como um todo), apresenta as mais diversas formas de manifestação de arte que são vivenciadas a partir da “vontade” dos corpos, que se movimentam e brincam sincronicamente, de maneira a expressar medo, vergonha, superação, ansiedade, satisfação, coragem, iniciativa, emoções, dificuldades e qualidades físicas que são mediadas para que cada um se torne sujeito atuante (DUPRAT; GALLARDO, 2010).

Para compor o referencial adotamos as abordagens utilizadas por Duprat (2007) a fim de organizar de forma mais didática o conhecimento a ser tratado. Assim, uma terceira

classificação é proposta, de maneira a facilitar o desenvolvimento teórico-prático dos conteúdos circenses ministrado pelo professor.

O autor explica: “Para tanto, as unidades didáticos pedagógicas funcionam como temas organizadores que englobam determinadas capacidades físicas, habilidades motoras, conhecimento e expressão corporal” (p.58).

OBJETIVO

Neste sentido, o estudo tem como objetivo analisar a inserção das atividades circenses no contexto educacional, investigando sua legitimidade como um dos conhecimentos a ser tratada na Educação Física e ainda, apresentar como diferencial, a busca de conhecimentos que dão subsídios ao profissional para trabalhar tais atividades como conteúdo regular.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, nos valem dos procedimentos da pesquisa-ação para a elaboração do conhecimento. Destaca-se pela contínua intervenção no sistema da pesquisa; envolvimento dos sujeitos da pesquisa na mesma, mudanças seguidas de ação a partir da reflexão (PIMENTA, 2005).

Este tipo de pesquisa ainda estabelece a tomada de consciência, na qual propicia que se obtenham informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilita ampliar o conhecimento de determinadas situações.

Organizamos o estudo de modo global, na coleta de dados iniciais; coleta de dados durante as aulas e numa coleta de dados finais.

As ferramentas selecionadas para coleta de dados consistiu na elaboração dos diários de aula, complementada pelo Grupo Focal.

De acordo Zabalza (2004), os diários apresentam uma estrutura narrativa muito flexível. O diário pode ser escrito de maneira que mais agrade o professor, não se esquecendo de organizar os conteúdos diversificados e suas possíveis contribuições. Para isto, optamos por seguir um determinado padrão de escrita que acomode bem a função que o diário pretende desenvolver nesta condição.

O estudo de Grupo Focal, por sua vez, é uma técnica que deriva das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvido na psicologia social, e que ajuda na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão. (GATTI, 2005).

Para o estudo em questão, esta técnica de investigação entra como apoio dos diários de aula, para finalidades específicas. Foi utilizada na busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes dos diários.

ASPECTOS ÉTICOS

Foi entregue a direção da escola e ao docente responsável pela disciplina de Educação Física uma carta de apresentação/identificação, bem como a proposta da pesquisa. Em seguida, apresentação o termo de consentimento livre esclarecido que foi assinado pelos pais ou responsáveis dos participantes, para que, todos estivessem cientes dos aspectos norteadores do trabalho, bem como esclarecimentos referentes à exposição dos participantes ao longo do trajeto.

CONHECENDO A ESCOLA, OS PARTICIPANTES E AS AULAS

Trata-se de uma escola pública, pois além de compreender o maior quantitativo de alunos, é que nela aparecem as maiores inquietações da educação.

As intervenções foram feitas no segundo semestre de 2011, o professor regularmente responsável pela turma reorganizou os conteúdos previstos de maneira a conciliar os conteúdos a serem trabalhados na série definida com as atividades propostas para este estudo.

O sexto ano do ensino fundamental foi escolhido pelo fato fazer parte do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), nos quais os profissionais de Educação Física devem trabalhar com os conteúdos da cultura corporal que integram a cultura contemporânea dos alunos e pode-se trabalhar a vivência com informação e discussão.

As aulas aconteciam duas vezes por semana, as terças e quintas-feiras, com 45 minutos de duração cada.

AS MODALIDADES CIRCENSES MINISTRADAS

<i>UNIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS</i>	<i>BLOCOS TEMÁTICOS</i>	<i>MODALIDADES CIRCENSES</i>
Acrobacias	Aéreas	Apresentação do trapézio fixo; acrobacias em duplas tecido, lira e corda indiana
	Solo/equilíbrios acrobáticos	paradismo (chão) Aproximação de movimentos ginásticos
Manipulações Equilíbrios	De objetos	Malabarismo
	Funambulescos	Perna de Pau, rola-rola e pé de lata
	Equilíbrios em movimentos e do corpo em superfície instáveis	Poses acrobáticas em duplas, trios e grupos
Encenação	Expressão corporal	Elementos das artes cênicas e Mímica
	Palhaço	Contextualização de diferentes técnicas e tipos

ANÁLISES, DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES DO TRAJETO PERCORRIDO

No início das intervenções um circo chegou a cidade onde a pesquisa foi realizada. Contamos com o apoio da Prefeitura Municipal para que todos os alunos do sexto ano em questão pudessem assistir ao espetáculo maneira gratuita. Ainda combinamos com os

organizadores do circo momentos de vivência/ experimentação orientada de algumas atividades, em um momento particular para estes alunos.

Na semana seguinte, na sala de aula, a turma assistiu uma filmagem, em seguida classificamos as modalidades circenses assistidas de acordo com as ações motoras gerais, o material e o tamanho e as técnicas das atividades circenses: equilíbrios, atividades aéreas, acrobacias, malabares, atores de circenses.

Atividades circenses no contexto cultural e educacional

Iniciamos com as modalidades de circo que podem ser trabalhadas na Educação Física escolar em âmbito sociocultural, pensando em não colocar somente a arte circense como único conteúdo da Educação Física, mas da importância de incluí-la no planejamento anual de maneira a oferecer amplas possibilidades de práticas corporais ligadas ao contexto cultural e patrimonial.

Durante o processo de desenvolvimento os alunos desenvolveram diferentes aspectos pessoais relacionados a sensibilidade e aos elementos que visam a cooperação, a iniciativa de propor ideias criativas e a satisfação da auto-superação. Através de conversas informais com a turma, antes e após terem assistidos ao espetáculo circense real, as concepções que estes apresentam quando perguntamos, mediante seus entendimentos por cultura, “o que é circo”? e “o que são atividades circenses?”.

Os alunos, em sua maioria, relacionam circo com a cultura brasileira, “nossa”, mencionando que o circo apresentado no Brasil difere dos circos espalhados em outras partes do mundo, em aspectos de organização e de apresentação, como, por exemplo, a proibição de animais em circos em determinadas regiões.

Na entrevista de Grupo Focal algumas falas podem ser destacadas como representativas destas concepções:

O circo significa pra mim um lugar pra gente ir que vê palhaçadas, mabalarismo, perna de pau, mágicas, que nem o coelho que sai da cartola e aí os palhaços que ficam sempre na perna de pau grandona. (PARTICIPANTE 4).

Predominaram a vivência de algumas modalidades que utilizam materiais de pequeno porte, que por sua vez auxilia no desenvolvimento de crianças nesta idade, quanto àquelas que usam materiais de grande porte e que são verificadas com frequência dentro das lonas.

As aulas e a participação dos alunos.

A essa categoria destina-se a um dos principais focos do estudo, os alunos. De maneira geral, todas as atividades foram bem recebidas pelas crianças. Ao longo das intervenções percebemos que nem todas as crianças conseguiram realizar os movimentos, sempre há aquelas que se apresentam insegurança e logo desistem de determinadas atividades. Enquanto outras apresentam características positivas em vivências e experiências anteriores e, por isso, não desistem facilmente.

Ainda nesse período de desenvolvimento e maturação motora em que se encontram os participantes, percebe-se que a maioria apresentou dificuldade em realizar movimentos combinatórios entre todos os elementos propostos, tal qual o abaixar-se, equilibrar-se e se locomover-se, simultaneamente (DUARTE, 1993).

Através de algumas práticas pedagógicas sistematizadas pelo professor interessado, propõe-se atividades pedagógicas, que visam desafios alcançáveis, trabalhando com aspectos que abordem as diferenças e as semelhanças físicas/ características biológicas.

Ao longo das intervenções, muitas vezes, para manter a turma engajada foi necessário domínio, em outras palavras, demonstrar confiança em sua conduta pedagógica. Sendo assim, pode valer-se de didáticas de metodologias diferenciadas que estão sendo trazidas por estudiosos da área, com uma frequência cada vez maior.

Dificuldades, limitações e possibilidades

Uma série de dificuldades pode ser encontrada ao se aplicar atividades relacionadas à arte circense na Educação Física escolar. Embora os alunos não apresentem tanta resistência a exposição do corpo para as práticas corporais, quando se trata da experiência prática, é notória a segregação dos jovens entre o comportamento e atitudes vinculadas a criança “espontânea”, dita “sem limites” e algumas atitudes do comportamento adolescente, fortemente verificada em algumas meninas deste grupo.

Como uma das principais dificuldades verificadas, podemos destacar a atenção que os alunos conseguiam manter sobre a atividade que estava sendo realizada, e ainda, a organização de aspectos que identificassem o final de cada aula, em outras palavras, um *feedback* do conteúdo apresentado, no que diz respeito aos seus entendimentos.

Do mesmo modo, algumas limitações relacionadas à infraestrutura, segurança e escassez de materiais, estão fortemente ligadas às condições não favoráveis no desenvolvimento da arte circense em âmbito escolar.

Os materiais, por sua vez, em sua maioria foram disponibilizados por mim, considerando que a escola não dispõe destes dos materiais e os trâmites legais para destinar recursos para este fim levam algum período de tempo e eu não possuímos conhecimento do processo.

Nessa visão, é possível sintetizar que independente da escola onde for ministrado o conteúdo em questão haverá confronto com inúmeras dificuldades, bem como surgimentos de aspectos que limitam algumas das intencionalidades propostas, porém é impossível negar o universo de possibilidades que se abre ao introduzirem-se novos elementos da cultura corporal nas aulas de educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido nos mostrou que mediante as intencionalidades e interesses dos alunos é possível trabalhar, na Educação Física escolar, aspectos da arte circense que englobem o desenvolvimento da educação motora, sem abrir mão da dimensão sociocultural destes conhecimentos, que auxiliam na amplitude da cultura corporal de cada criança.

Como discorrida na introdução do trabalho, faz-se necessário, entre outros aspectos, apresentar aos estudantes as principais transformações que o circo sofreu ao longo dos séculos, bem como suas finalidades relacionadas à cultura corporal de movimento.

Ministrar aulas de Educação Física exige uma dedicação muito grande do professor, principalmente quando se trata de inserção de novos conteúdos, tal qual o mágico mundo circense, uma vez que este demanda uma ampla dimensão de possibilidade.

A organização das modalidades foi considerada essencial para o desenvolvimento de um planejamento que ofereça significado a disciplina de Educação Física.

As explorações das categorias elaboradas orientam para um caminho, no qual as dificuldades podem ser contornadas mediante a postura engajada do professor, oportunizando momentos de vivências, tendo em vista a clareza demonstrada pelos alunos sobre o que eles entendem e esperam destas atividades.

Apresentar a possibilidade de confeccionar materiais ou ainda já levá-los confeccionados/ improvisados (alternativos) foi uma opção coerente com a realidade dos alunos e do professor da escola em especial. Assim, possibilita a transferência do que foi aprendido na escola para momentos de vivência em casa ou ainda no parquinho do bairro.

O circo/ arte circense/ atividades circenses podem ser oferecidas durante as aulas. Vale ressaltar que não estamos apontando o circo como o melhor ou o único aspecto que desenvolva a porção biológica da disciplina e suas outras especificidades, mas como um dos conteúdos programáticos na educação formal, como uma possibilidade didático-pedagógica que seja reconhecido como conteúdo legítimo desta grande área de conhecimento denominado Educação Física.

A intenção da pesquisa não foi somente mostrar que é possível o desenvolvimento das atividades circenses na escola, isso certamente seria possível, pois só a presença do professor com alguns materiais específicos já seria o suficiente para satisfazer o seu interesse, mas não o dos alunos.

Aprendemos aspectos simples, como a não utilização do apito ou falar mais alto do que os alunos ainda, aprendemos que para criar um ambiente participativo, muitas vezes é necessário despertar certo grau de curiosidade e incentivo, através de estímulos que fazem parte do cotidiano de cada um.

Esperamos assim que esta pesquisa possa proporcionar alguns momentos, mesmos que breves, de reflexões aos professores e que desperte alguns desejos para organizar o ensino, possibilitando aos alunos o direito de conhecer, provar, recriar, garantindo-lhes a expansão do seu repertório motor e suas experiências com o fenômeno cultural.

Neste sentido, acreditamos que o dom de educar orienta para um caminho, no qual as dificuldades, bem como as limitações podem ser contornadas mediante a postura engajada do professor, que demonstre domínio e consiga despertar, em cada aluno, sentidos e significados atribuídos aos conteúdos oferecidos e ainda, os apimente com um toque desafiante e curioso, assemelhando-se, ao encantamento e a magia verificada no picadeiro.

REFERENCIAS

- BOLOGNESI, M. F. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003. 293p.
- DAÓLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física. **Movimento**, p. 24-28, ano 2, n.2, jun/1995.
- DIAS, L. C. **Arte circense no ensino infantil**: reflexões sobre uma proposta. Campinas: Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2009, 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso.
- DUPRAT, R. M. **Atividades Circenses**: possibilidades e perspectivas para a Educação Física escolar. 13/02/2007. 122f. Dissertação (mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas 2007.
- DUPRAT, R. M.; GALLARDO, J. S. P. **Artes circenses no âmbito escolar**. Ijuí: Unijuí, 2010. 184p. (Coleção Educação Física e Ensino).
- FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológico do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 210p.
- GATTI, B. A. Introduzindo o Grupo Focal. In _____. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 7-75.
- GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, p. 9-24, setembro 2009.
- INVERNÓ, J. Los juegos circenses como recurso pedagógico. In: _____. **Circo y educación física**. Barcelona: Inde Publicaciones, 2003. p. 17-48.

- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.3, n.3, p. 37-50, set/dez de 2005.
- RODRIGUES, L. L.; BRACHT, V. As culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n.1, p.93-107, setembro 2010.
- SÃO PAULO, **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física I**. Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008. ISBN 97861400-09-5. 1. *Educação Física (Ensino Fundamental e Médio) – Estudo e ensino. I.Fini, Maria Inês. II.São Paulo (Estado). Secretaria da Educação.*
- SILVA, E. **As múltiplas linguagens da teatralidade circense**: Benjamin de Oliveira e o circo-teatro no Brasil e no final do século XIX e início do século XX. 24/02/2003. 206p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2003.
- TORRES, A. **O circo no Brasil**. Rio de Janeiro: Funarte; São Paulo: Atração, 1998. 336 p. (História Visual – 5).
- VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ouro Preto, v. 1, p. 25-42, setembro 2009.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160p.

OS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof^a. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Iza (NEPEF/UNESP)

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (NEPEF/UNESP)

Motricidade, Epistemologia, Currículo e formação Profissional

RESUMO: Os estágios têm sido admitidos como um cumprimento burocrático inerente à formação inicial. O objetivo desse trabalho foi investigar os estágios a partir das visões de alunos do curso de licenciatura em Educação Física. Os dados apresentados se referem a um estudo exploratório com três entrevistas de alunos do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública. Até o momento, foi possível observar que o estágio curricular não tem sido valorizado pelos alunos. A organização do estágio em questão se aprende mais pela observação e experiência do que uma área de estudo com objeto próprio, este, a docência. É preciso rever os modelos de estágios na formação de professores de Educação Física, visando uma convergência entre a formação universitária e o exercício da profissão.

Palavras-Chave: Estágio Curricular Supervisionado; Educação Física; Formação Inicial de Professores.

1. INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado é essencial nos cursos de formação de professores, uma vez que possibilita a inserção do futuro professor no ambiente escolar, a fim de promover atividades pedagógicas visando estabelecer a relação teoria e prática. De acordo com Pimenta (2006, p.183):

O estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar a antecipação ideal de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe. Essa realidade que já existe (objetiva, prática), no entanto,

não se explica nela mesma, porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade.

Desse modo, o estágio é entendido como um período em que o aluno/estagiário irá aprender elementos constitutivos de uma determinada profissão. Nos cursos de formação de professores, o estágio irá proporcionar conhecimentos para a atuação na Educação Básica. Segundo Azevedo (2009, p.32):

O Estágio pressupõe ações pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o estagiário, com a mediação de um supervisor acadêmico. Supõe uma relação pedagógica entre um aluno estagiário e alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho.

Embora o estágio seja fundamental no processo de formação inicial de professores, muitas vezes tem sido realizado mais como um cumprimento burocrático do que efetivamente a inserção do futuro professor no seu futuro meio de trabalho, havendo uma desconexão entre o que é aprendido nas universidades e nas escolas; tal ação parece ser decorrência dos modelos de orientação de desenvolvimento de estágio implantados nas Instituições de formação de professores. (BORGES, 2005; GIGLIO, 2010; SARTI, 2009).

A partir do exposto surgem algumas questões, como: Quais as percepções que os alunos estagiários têm sobre o estágio curricular supervisionado? Quais aprendizagens identificam nessa importante etapa da formação inicial?

Assim, o objetivo desse trabalho foi investigar os estágios curriculares supervisionados, a partir das visões de alunos do último ano do curso de licenciatura em Educação Física, de uma Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo.

2. APRENDER A SER PROFESSOR

Aprender a ser professor não se restringe a tarefa de possuir uma gama de conteúdos e técnicas de conteúdos a serem transmitidos, mas sim uma “aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente” (MIZUKAMI et al, 2002, p.12).

A docência é uma profissão na qual o professor lida com saberes, e os mobiliza por meio de ações conscientes. Assim o saber se relaciona pelo que os professores são e o que fazem, o “ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos

aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (TARDIF, 2010, p.16).

O referido autor defende a idéia de que o saber dos professores está sempre ligado com uma situação de trabalho com outras pessoas (pais, alunos, colegas de trabalho), com a complexa tarefa de ensinar em um determinado espaço de trabalho, inserido em uma sociedade.

Importante ressaltar que a prática docente não se restringe à resolução de problemas do cotidiano escolar, pautado em situações específicas, mas envolve “diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais.” (TARDIF, 2010, p.39).

Nessa direção o bom professor, deve ter o conhecimento de sua matéria, (área de conhecimento em que leciona), possuir conhecimentos referentes às ciências da educação, e desenvolver um saber prático pautado na experiência cotidiana com os alunos. A articulação entre esses saberes é de extrema importância para o trabalho docente, e deve ser levado em conta na formação de professores.

Desse modo, é necessário que haja um grande envolvimento entre o professor (da escola), o aluno estagiário e o professor formador (da universidade), para que o estágio seja efetivamente significativo na formação profissional do futuro professor. Nessa linha o estágio é entendido como:

(...) componente curricular estruturador da formação docente, numa perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo norteado por princípios voltados para a formação permanente do docente, a aproximação entre os espaços de formação e de exercício profissional e o período destinado aos estágios como processo de investigação pedagógica. (AZEVEDO, 2009, p.32)

A inserção e a interação do estagiário, no ambiente escolar, podem promover uma série de conhecimentos fundamentais para a formação docente.

No entanto, Azevedo (2009) aponta a necessidade de promover projetos de estágio, nos quais ocorra a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; a formação de professores responsáveis pelos estágios supervisionados; a integração entre a universidade e a escola; e as relações entre teoria e prática.

De acordo com a autora os estágios devem servir como condutores das atividades que serão desenvolvidas na escola, vinculadas aos projetos da escola e da universidade.

Dentro desse contexto, os alunos-estagiários seriam levados a refletir sobre as diversas situações ocorridas no ambiente escolar, que podem gerar diferentes conhecimentos sobre a prática profissional. A formação deve estar pautada em um processo continuado de reflexão, que envolve a trajetória de vida do professor como um todo.

A partir do que foi apresentado, o objetivo deste trabalho se pautou em investigar os estágios na formação dos professores de Educação Física, a partir das perspectivas dos sujeitos, utilizando a história de vida dos futuros docentes de Educação Física.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esse texto apresento dados iniciais, que fazem parte de um estudo exploratório, referentes a três entrevistas com alunos do último ano de formação do curso de licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública do interior do Estado de São Paulo.

Os critérios para a seleção dos alunos entrevistados foram: a) estarem no último semestre do curso de licenciatura em Educação Física; b) terem realizado todos os estágios anteriores a essa última etapa do curso de formação; c) serem acessíveis para a realização das entrevistas.

A entrevista ocorreu, inicialmente, com a apresentação da pesquisa, bem como sobre os procedimentos que seriam realizados, foi realizada uma pergunta inicial, na medida em que se fazia necessário a pesquisadora fazia outros questionamentos. “Quando a narração chega a um fim “natural”, o entrevistador inicia a fase de questionamento. Este é o momento em que a escuta atenta do entrevistador produz seus frutos”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p.99). Tais questões são necessárias para completar as lacunas da história que está sendo contada pelo entrevistado.

A referida entrevista foi gravada em áudio, e posteriormente transcrita integralmente, pela pesquisadora. JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010, alertam que os próprios pesquisadores devem fazer as transcrições das entrevistas, sendo que este é o primeiro passo da análise, uma vez que propicia o fluxo de idéias para interpretar o texto.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os alunos entrevistados consideram que o estágio é extremamente relevante para a formação, no entanto, afirmam que o número de horas é excessivo como exemplificado nas seguintes falas:

“porque já são cem horas de estágio que ... não dizem nada essas cem horas, se fossem por exemplo cinquenta horas, talvez diriam muito mais dependendo da atuação que a gente tivesse no estágio do que cem horas, cem horas é um numero assim...humanamente impossível de ser cumprido” (aluna – 2)

“Uma aula, cinquenta minutos em cem horas, então é o play do DVD”. (aluno – 1)

“Então, tem os estágios, né? (..), a gente tem que fazer cem horas de estágio em cada ensino, tem o infantil, o fundamental 1, o fundamental 2 e o médio, a gente tem que fazer cem horas de estágio nesses quatro ensinamentos e são nos últimos dois anos do curso (...) Na prática a teoria é outra, então a gente viu muito isso, aqui na (...) a gente estuda, tudo bonitinho, né? Vigotsky, Wallon, tudo é bonito, tudo é lindo, tudo pode, tudo acontece, e chega na escola, aquele desânimo, né? Porque você vê nossa!, né? Não é assim que acontece, né? Como é que eu vou fazer isso, se acontece isso, isso, isso e isso, ih... então no meu caso eu to desanimada. (aluna – 3)

Os alunos criticam a estrutura do estágio, na qual têm que cumprir cem horas de estágio em cada semestre, no entanto, a crítica recai sobre a questão de cumprir essas horas com ênfase apenas na observação, enquanto que a regência fica restrita a apenas uma aula, eles apontam que:

“no estágio, por exemplo, porque no estágio a maioria dos professores a gente só vai lá acompanhar, porque às vezes também você não tem o que fazer, ih... o professor a aula é dele ih...o professor que eu to agora a aula é dele é do jeito dele, então a gente não tem nada pra fazer a não ser acompanhar” (aluna– 2)

“que a gente faz regência, né? A gente dá uma aula, nos dois ensinamentos, em todos os ensinamentos que a gente faz estágio... e a gente tem que dar uma aula” (aluna – 3)

“... prepara esse plano de aula, esse plano de aula nós trazemos pro professor da disciplina de estágio ele analisa junto com a gente, e dá algumas opiniões ouve o que a gente ta propondo e a gente marca pro dia da regência oficial que é quando ele.., é a única vez em que o professor do estágio está junto com a gente no estágio, que aí a gente tem cinquenta minutos pra aplicar o que a gente entendeu por adequado naquela turma, e ser avaliado tanto pelo professor do estágio quanto pelo professor da escola”. (aluno – 1)

“Sobre o ... uma regência no final do semestre, pra mim não diz nada, é só mais uma nota que vai ficar agregado no meu histórico escolar, e as vezes essa nota nem condiz com a pessoa que ta lá, sei lá ... acho que falta...”(aluna - 2)

Os alunos relatam que no período de cem horas em cada semestre, fazem apenas uma regência, na qual são avaliados pelo professor da Universidade, os alunos, embora reconheçam a importância do estágio na formação, também o apontam como uma exigência

formal para formação, que não contribuiu significativamente para sua formação, pois aparentemente ficam apenas na observação, contrariando os normativos (BRASIL, 2002).

Nessa direção, Fávero (2002, p.66, 67) defende que o estágio curricular não “pode ser pensado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, deve ser pensado tendo-se presente o papel social da Universidade”.

A autora defende que é importante que o aluno tenha consciência dos problemas, mas que os encare como desafios a serem enfrentados, e nessa medida sejam capazes de propor alternativas para solucioná-los.

Por outro lado, os alunos identificam aprendizagens significativas experimentadas em projetos de extensão, como podemos perceber nas seguintes falas:

“eu participei de um projeto lá na (...), crianças obesas (...) e a gente meio que assumiu lá e a gente tinha que fazer atividades rítmicas com as crianças, que era duas vezes por semana, duas vezes de manhã e duas a tarde, então era quatro vezes por semana, e no começo era super legal vinha a molecadinha era tão engraçado, eles não gostavam de futebol, os meninos, porque? Porque chegava na educação física, o professor não colocava pra jogar porque era gordinho, porque isso, porque aquilo, então assim eles tão aprendendo a jogar futebol com a gente, jogar basquete com a gente, e brincadeiras com material reciclado, eu lembro que a gente conseguia conciliar muito com as matérias do curso” (aluna -3)

“... também participei de projetos de extensão de ginástica, aprendi muita coisa, (...) é... estou aprendendo muita coisa é... e também tem coisa que eu aprendi, que eu falo não! isso eu tenho que saber, eu dando aula na escola, eu dando aula na academia eu tenho que saber” (aluna – 2)

“eu fiz aqui projeto de extensão, que no caso foi de (...), também fiz o de musculação pra idosos, o pibid, tudo isso influencia na minha formação, é... então tipo os alunos que chegam vem fazem, por fazer o curso, não sabem o que é projeto de extensão não sabem é... não participam acho que eles tão perdendo muito” (aluna – 2)

“eu acho que na verdade o que difere a formação de cada aluno são esses projetos extras porque o que é obrigatório é comum pra todo mundo, mas a partir daí qual caminho você vai tomar e qual efetivo ele vai ser depende do extra do que é o a mais, que as aulas todo mundo tem a mesma”. (aluno – 1)

Os alunos parecem identificar diferentes conhecimentos nos projetos vinculados à Universidade, e os reconhecem como algo importante na formação profissional, talvez isso se deva pelo fato de que nos projetos, a participação desses alunos seja mais efetiva, atuando como professores dentro de uma realidade que se aproxima de uma futura atuação profissional.

Dois, dos alunos entrevistados, mencionaram a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID “Parceria colaborativa entre Universidade e escola: contribuições para a formação de professores” iniciada com o curso de Educação Física no ano de 2010. Neste contexto, o aluno 1 não deixou tecer comparações entre o PIBID e o estágio supervisionado.

De acordo com informações obtidas no site da Universidade, o programa PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Nesse sentido, o objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, buscando uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Os coordenadores de áreas do conhecimento, os alunos dos cursos de licenciatura e os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar, recebem bolsas mensais. Dessa forma, as IES e, também, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com cursos de Licenciatura, podem apresentar projetos. Porém, para isso é necessário que os estabelecimentos tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID em atividades nas escolas públicas.

Os alunos entrevistados, inseridos nesse programa, fizeram as seguintes afirmações:

“a gente acaba tendo uma orientação na Universidade, várias reuniões com orientadores aqui, a gente vai, a escola tem a reunião com o supervisor na escola que está na escola todo dia, e a partir dessas duas reuniões a gente conflita o que a gente entende por ser adequado, e o que a gente acha adequado e qual a demanda da escola, e com a demanda e as nossas possibilidades a gente cruza isso pra ter uma prática efetiva” (aluno – 1)

“eu comecei é... no PIBID que é extracurricular, mas que foi a Universidade que me proporcionou” (aluna – 2)

É importante observar que o PIBID possibilita a inserção dos futuros professores em contato direto e contínuo com a dinâmica escolar, possibilitando diferentes conhecimentos, além de suscitar diversos questionamentos sobre a prática docente, como podemos perceber no seguinte relato:

“eu ... acabei de começar, não tem nem um mês ainda eu entrei no finalzinho de Abril é tá dando um mês agora então... eu não sei realmente se a professora trabalhou o futsal com eles é... e também não sei como foi trabalhado, mas eu sei que a gente vê as meninas jogando e vão todas pra cima da bola e chutam pra qualquer lado, e eu, num dos dias que eu, fui e eu joguei com as meninas, eu ia falando ó fulana vai pra lá, fulana faz isso, fulana faz aquilo, aí o meu

time ficava bem mais organizado que o dela, então eu fiquei pensando será que a professora trabalha mesmo? Como que ela trabalha? Entendeu? Então são coisas que me fazem refletir de como está sendo feito e como eu poderia fazer, as vezes a gente... quer que meio ficar na nossa só, e pensar o que, que eu poderia fazer diferente ih... eu espero que eu faça diferente, mas nesse sentido me faz refletir ver como ta sendo (aluna – 2)

Por outro lado, o aluno 1 relata que no PIBID há a possibilidade de uma maior interação entre todos os envolvidos, e dentro desse percurso há uma maior aprendizagem. Em contrapartida, ele analisa o estágio como um momento de observação em que não ocorre grande interação. Na fala dele, o estágio consiste um processo em:

“que você pode simplesmente sentar e ficar olhando a aula de educação física como se fosse um filme. Você não interage. Acho que nesse sentido a gente pode comparar o estágio curricular como pode ser feito hoje ... única... observação e o projeto PIBID. Como um sendo cinema e o outro sendo um teatro dinâmico. Um você ta ali simplesmente assistindo e ponto... você vê se ta legal, ta legal, não vai mudar, se não ta legal também não vai mudar, vai ser aquilo porque você não interage. O outro não, você participa, você consegue tentar... caso alguma coisa não esteja tão adequado, mas tentar melhorar e se ta bom melhorar mais ainda, o PIBID”. (aluno – 1)

Em relação ao estágio, o aluno entrevistado parece não identificar momentos de aprendizagens tão significativos quanto o PIBID e argumenta que isso se deve ao fato de ter maior possibilidade de interação, uma vez que no estágio há uma postura mais passiva. Por outro lado, o PIBID na fala do entrevistado, é organizado de modo que há maior diálogo entre os envolvidos no processo, e nessa medida a atuação dos estagiários é mais efetiva e proveitosa.

A questão central que parece despontar diz respeito à atuação do aluno nas atividades, o modo como os estágios estão estruturados não indicam, nas falas dos alunos, que as aprendizagens tenham sido efetivamente significativas para a própria formação. Enquanto que os projetos extracurriculares se mostram efetivos, nas percepções dos alunos, por permitirem uma atuação concreta que os aproxima da realidade profissional.

A atuação prática que os alunos têm nos projetos que participam, apresentam maiores aprendizagens nas falas dos estagiários, do que os estágios curriculares, a partir de tal afirmação é preciso repensar a formação inicial voltando-a para a prática, e concebendo a escola como o lugar de trabalho.

Nesse sentido, há a necessidade que a formação profissional proporcione uma íntima relação entre a “prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas

salas de aula, e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários” (TARDIF, 2010, p. 286).

Em outros países, que buscaram novos dispositivos de formação, houve a preocupação em promover uma junção entre a formação universitária e o exercício da profissão, dando “origem a novas práticas e instrumentos de formação, como estágios de longa duração, a memória profissional, a alternância formação/trabalho, a análise reflexiva, o mentoreado, o estudo das práticas, etc.” (TARDIF, 2010, p.286; 287).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados fazem parte de um estudo exploratório em que se buscam as potencialidades do recorte delimitado. No momento, é possível observar que o estágio curricular no curso de Educação Física pesquisado, não tem sido valorizado pelos alunos, uma vez que está pautado exclusivamente nas observações de aulas na escola, sem que tenham a possibilidade de participar efetivamente na realidade escolar.

Os alunos consideram que uma única regência, em cem horas a cada semestre, é insuficiente para compreender os elementos que compõem a prática educativa, além disso, tal regência é descontextualizada, pois é o momento em que o aluno (futuro professor) é avaliado pelo professor universitário.

Algumas observações apresentadas nos levaram a inferir que dependendo das circunstâncias em que o estágio se encontra organizado ele lembra mais uma atividade pautada na observação e experiência do que uma área de estudo com objeto próprio, este, a docência. Por sua vez o PIBID apresenta perspectivas de condições de recursos humanos que se desejaria para o estágio supervisionado, mas que não são oferecidas.

Nessa direção é preciso rever os modelos de estágios na formação de professores de Educação Física, visando uma convergência entre a formação universitária e o exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. A. R. Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais, in: Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança. Cecília Borges e Jean-François Desbiens (orgs). Campinas, SP. Autores Associados, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.
- FÁVERO, M. L. A. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para uma discussão. In: Formação de Professores: Pensar e Fazer. Célia Linhares et al; Nilda Alves (Org.). 7^a ed. – São Paulo: Cortez, 2002.
- GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. (et al). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MIZUKAMI, M. da G. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2006. 7^a. Edição.
- SARTI, F. M. Parceria Intergeracional e Formação Docente. In: Educação em Revista. Universidade Federal de Minas Gerais: FaE/UFMG, v, 25, n.02 ago. 2009. P. 133 – 152.
- TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010. 10^a Edição.

OS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENQUANTO FATOR CONTRIBUINTE PARA A FORMAÇÃO DO DISCENTE EXTENSIONISTA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Carolina de Araújo – Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Andrezza de Souza – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO

Eixo Temático – Motricidade, Epistemologia, Currículo e Formação Profissional

Resumo

Os Projetos de Extensão universitária dos cursos de Educação Física (EF) devem ser entendidos como espaços de constante mobilização e construção de saberes proporcionando respostas e questionamentos provocando novas formas de ensinar e aprender a EF. Para que estas ações sejam percebidas e assumidas de maneira responsável nos projetos extensionistas é necessário que os sujeitos proponentes direcionem sua elaboração e implementação no sentido de oportunizar espaços que respeitem o ser humano que está incessantemente em transformação. O objetivo desse trabalho é pautar-nos nas contribuições advindas da Ciência da Motricidade Humana (CMH) proposta por Manuel Sergio, afim de contribuir para a formação discente ao visualizar possíveis práticas extensionistas que abarquem os preceitos desta teoria.

Palavras-chave: educação física; extensão universitária; formação discente

Introdução

Atualmente a EF perpassa por momentos conturbados quando se trata de formação de professores. Podemos citar um rol de elementos que reforçam esse quadro, tais como: má formação acadêmica, baixos salários, falta de uma formação continuada, deficiência no plano de carreira docente, entre outros. Esses fatores tornam os professores desestimulados tanto para seguir na sua prática docente, quanto para tentar intervir na realidade do seu campo de atuação.

A atuação profissional, seja a área qual for, pode contribuir para o desenvolvimento da humanidade em diversos sentidos. Entretanto é notório que essa contribuição irá depender do profissional que só será garantido caso este tiver, previamente, recebido uma formação adequada e estiver constantemente atualizando essa formação.

Pode-se considerar que a relevância do trabalho se dá a partir do momento que se busca alcançar novas propostas na formação dos professores. É, portanto, importante desvelar as conjecturas da formação profissional, pois somente assim, teremos profissionais aptos a

trabalhar nos diversos campos de atuação. Assim os profissionais formados em EF e Esportes serão capazes de atender as demandas da população em geral.

Porém é necessária uma boa formação desses profissionais, tanto os que atuam em ambiente escolar, como aqueles que atuam em academias e em outros espaços de intervenção, pois a prática pedagógica desses professores tem que ser condizente com o conhecimento incorporado ao longo de sua formação acadêmica.

Isso se torna ainda mais relevante quando consideramos que a EF Escolar e os demais campos de intervenção do professor/profissional de EF e Esportes podem se constituir como disciplina ou experiência essencial na formação dos alunos (escolas, academias, clubes, espaços de lazer, reabilitação dentre outros) e também ser precursora de uma sociedade ativa, consciente, reflexiva e transformadora da realidade.

Para a formação integral e significativa, arraigada de uma base epistemológica radical na EF, devemos aceitar o desafio e encarar a Universidade como elemento plural de espaços e caminhos incertos que fazem parte de um entendimento complexo ante a diversidade das atividades acadêmicas existentes. Dentro deste contexto está a Extensão Universitária que apresenta uma variedade conceitual e prática que pode influenciar a ação e reflexão no interior da Universidade e fora dela.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é pautar-nos nas contribuições advindas da Ciência da Motricidade Humana proposta por Manuel Sérgio, afim de contribuir para a formação discente ao visualizar possíveis práticas extensionistas que abarquem os preceitos desta teoria.

Metodologia

O método adotado foi um levantamento bibliográfico acerca de questões que tratam a Extensão Universitária e CMH de Manuel Sérgio. Utilizaremos pesquisa bibliográfica e documental em que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e documentos institucionais. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL,2002).

Os Projetos de Extensão Universitária e a Ciência da Motricidade Humana

A Universidade e seus espaços formativos, nos quais surgem as maiores questões e motivos para se investigar, pesquisar e buscar soluções, muitas vezes são limitados por uma visão unidirecional e reduzida diante de um enigma maior.

Ao afirmar essa idéia podemos dizer que os Projetos de Extensão são espaços contributos para ampliar as oportunidades de acesso e de aprendizado, tanto para o público atendido quanto para os docentes e discentes envolvidos. Desde a elaboração até a implementação de uma ação extensionista é possível perceber a necessidade de um olhar crítico e atento às demandas da comunidade a ser beneficiada, dos sujeitos envolvidos e da dinâmica de atuação. No entanto, após o início surgem novas necessidades, novos problemas e conseqüentemente faz-se importante (re)pensar as estratégias de ação.

De acordo com pesquisas históricas voltadas para a extensão universitária é possível destacar momentos que contribuíram para a construção deste conceito. Ressaltaremos dois momentos que marcaram a extensão no Brasil após 1987 na primeira reunião do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) que definiu extensão como “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (p.11).

Em 1931 foi elaborado o Decreto 19.851 de 11 de abril que regulamentou o Estatuto das Universidades Brasileiras e definiu extensão por seus objetivos, sendo alguns citados abaixo:

Art.35 - f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

§ 1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas.

Neste momento foi possível perceber que a extensão era centralizada em forma de cursos e na transmissão vertical do conhecimento, onde este era disseminado pela Universidade que possuía o saber para a comunidade que não possuía o saber. Tinha-se então a Extensão Universitária como, apenas, assistencialista e não como dialógica e aberta para

identificar as necessidades advindas deste diálogo. A Universidade, então, não permitia que as atividades de extensão fossem um espaço contínuo de (re)pensar a prática e (re)construir novas estratégias de atuação.

Em 1998, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras elaborou o Plano Nacional de Extensão Universitária, que dentre outros aspectos ressignificou a Extensão Universitária numa perspectiva que contempla a cidadania e apresenta dentre seus objetivos “reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade” (BRASIL, 2000-2001, p.8).

Ao dispor de outros espaços de formação além da sala de aula, por meio da extensão a Universidade permite ao discente elevar a sua prática acadêmica à condição de práxis, a medida que pode concebê-la como uma ação intencionalmente voltada para a transformação de cotidianos reprodutores e mantenedores de uma sociedade baseada na desigualdade dos indivíduos (SÃO PAULO, 1998, p. 73)

Essa alternativa confere a Universidade à função de manter ensino, extensão e pesquisa em sintonia, sendo interfaces de uma mesma ação que não possui início e fim, mas uma constante (re)construção no processo formativo.

Todavia, ressaltamos que o intento desta proposta não almeja quantificar e/ou avaliar os espaços formativos universitários (ensino, pesquisa e extensão), mas defendemos a idéia de que aqueles que extrapolam o currículo obrigatório e participam de ações desta natureza ampliam o diálogo Universidade-comunidade e recrutam subsídios para ensinar e compartilhar em suas futuras ações profissionais, visando as relações do indivíduo com a atividade, com o outro e com o mundo.

Para a elaboração, implementação, vivência e a reflexão significativa da prática extensionista é necessário que no seio da proposta encontre-se claro, sua missão, valores e princípios norteadores. Ao falar da área de conhecimento EF, buscamos na CMH encontrar subsídios para o desenvolvimento de uma prática extensionista séria, comprometida com os sujeitos nela inseridos e transformadora da realidade de todos, reconhecendo que ao ensinarmos sempre aprendemos. Desta forma, propomos aqui a Extensão Universitária, e os projetos nela inseridos, pautados na CMH enquanto fator contribuinte para a formação discente diante da relevância diferenciada ao qual essa experiência propicia.

Para que estas novas formas sejam percebidas a assumidas de maneira responsável no interior dos Projetos de Extensão é necessário, primeiramente, entender que os sujeitos

participantes podem nestes espaços ter a oportunidade de buscar sua corporeidade e não ser alvo de uma prática ditada no sentido de moldurar este corpo que incessantemente está em transformação social, histórica, política e cultural.

Apoiamo-nos na CMH ao também acreditar ser a EF o estudo do ser humano o qual se movimenta com intencionalidade a procura da auto superação em diversas situações como, por exemplo, no esporte, ginástica, dança, luta, capoeira, circo, jogos, ergonomia, reabilitação, entre outros. De acordo com Sergio (2005) a “CMH torna-se ontologia porque é através dela que o ser humano, no acto da transcendência (que há-de resultar em consciência da unidade relacional entre as pessoas), é verdadeiramente” (p.273).

Rosário (1999) elenca que a CMH surge como um novo paradigma, não exclui as abordagens já existentes e nem duvida de outras que poderão surgir. Ele destaca que essa teoria não detém dogmas e apresenta aos leitores a necessidade de estudos e discussões permanentes, pois, “quem quer estudar o Homem-Todo, e as circunstâncias que balizam a sua acção e empurram para frente não pode ser indiferente aos novos desafios científicos” (p.34).

Sergio destaca alguns pontos que segundo Moreira, Carbinatto e Simões (2009) são importantes para edificação e solidificação da CMH: “visão sistêmica do homem, ser carente, aberto ao mundo, aos outros e a transcendência, ser prático (encontrar e produzir unidade de realização) e, por fim, um ser axiotrópico (aquele que intrinsecamente cultural absorve, mas, também, transforma e cria valores) (p.92).

Dessa forma o que interessa não é simplesmente o movimento isolado e neutro, mas o ser humano físico, biológico e antropossociológico, carregado de valores que se torna singular e vai se formando como sujeito da sua própria história em meio a sociedade. A proposta da CMH confere a EF características próprias e enfatiza as várias manifestações corporais presentes no esporte, ginástica, dança, luta, capoeira, circo, jogos, ergonomia, reabilitação, entre outros.

Rosário (1999) afirma que a CMH, assim como toda Ciência, precisa ser geradora de cultura, mas de uma cultura que visa sabedoria e não apenas saber muitas coisas, uma cultura em que as ciências para serem eficazes não podem solucionar a tudo e as Teorias sejam sempre propostas consistentes as quais é possível se fundamentar para progredir na produção do conhecimento. É imprescindível ir além do que está escrito, ser consciente das inconstâncias e aberto para prováveis modificações de padrões impostos, assim, fazer da teoria e prática uma busca permanente na resolução de problemas.

A proposta da CMH confere a EF características próprias e enfatiza as várias manifestações já citadas anteriormente. Sendo os Projetos de Extensão espaços formadores de sujeitos autônomos, que se relacionam, solucionam problemas e vivem a corporeidade, pode-se dizer que a experiência extensionista proporciona ambiente favorável para jogar, brincar, dançar, praticar esporte não como o ensino do ato mecânico e isolado, mas em sintonia com todos os aspectos do humano num processo criativo de incorporação dessas manifestações.

Considerações Finais

Os Projetos de Extensão Universitária dos cursos de EF devem ser entendidos como espaços de constante mobilização e construção de saberes que ao mesmo tempo proporcionam respostas e questionamentos a fim de provocar novas formas de ensinar e aprender a EF. Para que estas sejam percebidas e assumidas de maneira responsável no interior dos projetos extensionistas é necessário que os sujeitos proponentes direcionem sua elaboração e ação no sentido de oportunizar espaços que respeitem o ser humano que está incessantemente em transformação social, histórica, política e cultural.

Acreditamos que a CMH pode fundamentar a atuação e subsidiar projetos de extensão que focalizem as práticas corporais da EF. Sergio (2005) destaca alguns pontos essenciais para operacionalização da CMH:

- competência e liderança do professor, técnico, instrutor;
- compreensão e receptividade do aluno, atleta, paciente;
- condições sociais - estrutura, sistema e estruturação.

O contato com os problemas da sociedade é importante na formação do discente que ao longo desse processo vai adquirindo competências para entrar no mercado de trabalho com habilidade e postura crítica e ética. “A extensão é o lócus privilegiado para a inserção do discente na realidade concreta, na qual, através de ação político-epistemológico-pedagógica, torna-se agente (tras)formador da cultura” (SÃO PAULO, 1998, p.72).

Sendo os Projetos de Extensão espaços formadores de sujeitos autônomos, que se relacionam e solucionam problemas, pode-se dizer que a experiência extensionista proporciona ambiente favorável para jogar, brincar, dançar, praticar esporte não como o ensino do ato mecânico e isolado, mas em sintonia com todos os aspectos do humano num processo criativo de incorporação dessas manifestações.

Os Projetos de Extensão como acúmulo acadêmico e obrigatoriedade de prestar serviços a comunidade contribuem para a marginalização da extensão na Universidade diante

do tripé ensino, pesquisa e extensão que na verdade formam uma base que só pode sustentar uma estrutura de Universidade irregular e debilitada. Entretanto, nenhuma solução categórica e eficiente pode alterar essa realidade. São necessárias **atitudes**.

Neste sentido os Projetos de Extensão Universitária podem ser observados como um grande “laboratório” onde é possível detectar as mais diversas necessidades advindas da sociedade. E nesse meio de intervenção e investigação em EF se busca o sujeito de sua ação, pois, é capaz de se movimentar intencionalmente e ser expressivo, estabelecendo, assim, um diálogo subjetivo com o mundo e atestar que a CMH visa, acima de tudo,

a formação de investigadores críticos e objetivos, que possibilitem discussões entre o saber e a vida, incentivando o ser humano a transcender-se e a buscar respostas para a solução de carências, quer individuais quanto coletivas, conhecedor de sua situação relacional com o outro, com o mundo e com o cosmos (MOREIRA, CARBINATTO, SIMÕES, 2009, p.96).

O saber é um processo lento, constante e incerto. Não possui um caminho retilíneo e polido, mas montanhosos e cheios de desafios. A verdade é que quanto mais se sabe mais dúvidas surgem e este movimento que alimenta o acervo do conhecimento. É imprescindível o empenho nas pesquisas, na descoberta e afirmação de resultados, porém, o mais importante é estar aberto às novidades e ciente de que mesmo depois de incansáveis estudos estas mesmas pesquisas vão fomentar seguintes, vão exigir avanços, apresentar novos sujeitos, com outras necessidades e desvelar novas realidades.

O ser humano com sua necessidade de aprender corporalmente o que é transmitido carece de espaços como a extensão universitária para direcionar o processo formativo para a constante produção de conhecimento e fazer desse conhecimento algo transponível e motivo para tornar a atuação reflexiva.

Referências

BRASIL. **Conceito de Extensão, Institucionalização e Financiamento.** Documento do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1987. Disponível em:

<http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf> Acesso em: 10 Out 2011.

BRASIL. **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras:** estudo comparativo. 2ª Ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/05-Institucionalizacao-Extensao/Institucionalizacao-Extensao.pdf>> Acesso em: 10 Out 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária:** Edição Atualizada. Documento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2000-2001. Disponível em: <proex.epm.br/projetossociais/redux/planonacionaldeextensao.doc> Acesso em: 10 Out 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002 175p.

MOREIRA, Wagner Wey; CARBINATTO, Michele Viviene; SIMÕES, Regina. Motricidade e Humanismo: Para além do status atual da Educação Física. *In:* GENU, Marta *et AL* (org).

Motricidade Humana: uma metaciência? Belém: editora UEPA, 2009.

MOREIRA, Wagner Wey; CARBINATTO, Michele Viviene. Corpo e saúde: a religação dos saberes. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 185-200, maio 2006.

ROSÁRIO, T. A Motricidade Humana e a Educação *in.* **O sentido e a ação.** SERGIO, M. et. al. 1999, Instituto Piaget. p 31 a 60.

SÃO PAULO. **Política de Extensão:** 2ª Ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

SERGIO, M. Motricidade Humana – Qual o Futuro?. *Motri.* Outubro, 2005, Vol. 1, N.4, p. 271-283.

OS VALORES AMBIENTAIS DE UMA EXPERIÊNCIA “VAGABUNDA”

Cae Rodrigues - UFSCar

Eixo temático: ludomotricidade

Agência financiadora: CNPq

Resumo

O objetivo desse trabalho é divulgar a ideia do “lazer vagabundo” como parte de uma proposta de aprendizagem experiencial com base na educação ambiental crítica, sustentando-se na importância da “desconstrução/reconstrução fenomenológica” em processos educativos críticos. A proposta de “lazer vagabundo” é fundamentada pela vivência perceptiva/sensorial com o ambiente por meio de uma concepção de tempo e de espaço que permita certo “desconforto” e “estranheza”, assim como a construção de relações que se distanciem dos objetivos de “desempenho” (*performance*), considerando que esse tipo de vivência possa potencialmente criar um espaço com aberturas para se discutir diferentes aspectos estéticos, éticos e políticos que envolvem as relações ser humano(sociedade)-mundo(natureza).

Palavras-chaves: educação pelo lazer; educação experiencial; meio ambiente.

Introdução e objetivos

A “problemática” ou “questão socioambiental” é caracterizada por um conjunto de conhecimentos e de práticas que abrangem discursos situados em um lugar de fronteira entre a legitimação e a busca pela legitimação. Nesse processo, transita por diferentes campos e espaços numa constante disputa entre o tradicional e o emergente. Diante dessa realidade, destaca-se a importância em compreender que o discurso de um período histórico particular possui uma função normativa, reguladora, que, por meio da produção de saberes e de estratégias de poder, faz funcionar mecanismos de organização do “real” (FOUCAULT, 2006).

Dentro do espectro dessa disputa, o “saber ambiental” inscreve-se no campo discursivo do ambientalismo enquanto discurso contemporâneo que se desdobra nas práticas discursivas do “desenvolvimento sustentável”, incorporando princípios e valores relacionados à diversidade cultural, às questões de equidade e solidariedade e à sustentabilidade ecológica, social e econômica, constituindo um saber que, consciente da racionalidade dominante no campo das ciências, busca diferentes estratégias na construção de uma “racionalidade ambiental” (FARIAS, 2008). A edificação dessa racionalidade ganha força na incorporação do discurso ambiental por diferentes discursos contemporâneos, como o científico, o econômico, o jurídico, o educacional e o comunitário, e em diversos contextos, como no âmbito da inovação tecnológica, das práticas de autogestão comunitária, dos novos direitos socioambientais, do ativismo dos movimentos sociais, da produção do conhecimento científico e tecnológico, dos programas curriculares, das práticas pedagógicas e dos espaços

institucionais de diálogos interdisciplinares. Importante destacar que a construção da racionalidade ambiental não conforma um conjunto homogêneo, fechado e acabado de conhecimentos, pelo contrário, está inserida na disputa pela hegemonia de sentido, se desdobrando em um campo de formações ideológicas heterogêneas, criando “territorialidades em luta”, constituídas por uma multiplicidade de interesses e práticas sociais e evidenciando as marcas das contradições e contestações existentes entre suas matrizes discursivas (LEFF, 2006).

Dentre essas matrizes discursivas as propostas e práticas associadas às teorias críticas e, mais recentemente, pós-críticas (HART, 2005) ganham força globalmente. No entanto, diante do conservadorismo e tradicionalismo acadêmico/científico e das dificuldades associadas aos complexos processos de transformações paradigmáticas, essas propostas e práticas ainda se encontram nas margens (periferia) do campo ambiental, inclusive em suas associações com o campo educacional. Ao mesmo tempo, são cada vez mais frequentes exemplos de práticas locais (em raros casos nacionais, regionais e até mesmo globais) com sólidos pilares nas teorias críticas e pós-críticas, e a divulgação dos caminhos (possibilidades e limitações) dessas práticas é de essencial importância para o contínuo desenvolvimento e legitimação das bases teóricas da educação crítica (inclusive no campo ambiental).

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é divulgar a ideia do “lazer vagabundo” como parte de uma proposta de aprendizagem experiencial com base na educação ambiental crítica, sustentando-se na importância/necessidade da “desconstrução/reconstrução fenomenológica” em processos educativos críticos. Para tanto, o trabalho será dividido em três partes: a) na primeira parte do texto serão apresentados elementos teóricos que sustentem a ideia da importância/necessidade da “desconstrução/reconstrução fenomenológica” em processos educativos críticos; b) a segunda parte será dedicada à ideia do “lazer vagabundo” como meio para a “desconstrução/reconstrução fenomenológica”, especialmente em uma proposta de aprendizagem experiencial com base na educação ambiental crítica; c) na última parte serão apresentadas as considerações finais, apontando as possibilidades e limitações dessa proposta.

“Desconstrução/reconstrução fenomenológica” e os processos educativos críticos

Dentre as matrizes discursivas associadas ao campo educacional e seus diversos (con)textos, as propostas e práticas fundamentadas em teorias críticas e, mais recentemente, pós-críticas (HART, 2005) ganham força globalmente, processo que começa especialmente a partir dos anos 1970 e se fortalece nas últimas duas décadas. De acordo com os discursos críticos, grande parte dessas propostas e práticas urge por/são dependentes de

mudanças/transições de elementos que, no geral, são constituintes de e constituídos por paradigmas dominantes da atual sociedade, ou seja, rogam por novas/diferentes maneiras de pensar, fazer e ser/existir que implicariam em verdadeiras “viradas” paradigmáticas.

No campo ambiental, por exemplo, as abordagens "holísticas" ou "ontológicas" (no sentido de um “retorno ao corpo ou ao humano”), influenciadas em especial pelas correntes filosóficas existencialistas (como, por exemplo, a fenomenologia), ganham força dentro da lógica da educação crítica e, especialmente, pós-crítica buscando o que seria uma “virada corporal” (SHEETS-JOHNSTONE, 2009). Essas abordagens primariam pela percepção enquanto principal intermédio do corpo com o mundo, o que implicaria numa relação dialógica e integral/não fragmentária. Dessa maneira, teriam forte relação com princípios associados, por exemplo, à justiça social e educação democrática, sendo uma crítica direta às ainda dominantes abordagens com primazia na razão que, legitimando os mecanismos de produção/divulgação do conhecimento pelas estruturas simbólicas e materiais de força, naturalizam os paradigmas dominantes causando a manutenção da ordem social vigente.

No entanto, o fato dos ideais da educação crítica, defendidos por movimentos que gozam de certa legitimação global, ainda se encontrarem nas margens (periferia) do campo educacional (incluindo a educação ambiental) nos leva a pensar sobre as limitações dessa abordagem. "Naturalizamos" há séculos uma "ontologia fragmentária" (mente-corpo, homem-mundo, teoria-prática, homem-ciência objetiva, etc.), e nossa estrutura social em seu conjunto construiu-se e desenvolveu-se partindo desses princípios fragmentários (inicialmente no ocidente, porém mais recentemente de forma global/globalizada). Além disso, há uma série de premissas "idealistas" comumente associadas às abordagens críticas, tais como: a) são as ideias das pessoas (ou melhor, o fato que elas têm essas ideias) que exclusivamente causam comportamentos sociais; b) para as pessoas mudarem (se transformarem, transcenderem) tudo o que têm que fazer é mudar suas ideias sobre o que são e o que estão “fazendo” no mundo; c) que as pessoas estão dispostas a ouvir a análises racionais de suas vidas e agirem de acordo com essas análises (FAY, 1987). Processos de transformação/transcendência social ou de quebra paradigmática/“virada” filosófica dependem de uma complexa “teia” de acontecimentos de ordem sociológica, e assumir uma postura não idealista é um dos grandes desafios de teorias verdadeiramente críticas.

Nesse sentido, o ponto de partida para abordagens críticas está necessariamente associado à ideia de uma “desconstrução fenomenológica” (PAYNE; WATTCHOW, 2009), seguida de uma “reconstrução fenomenológica” (des/reconstrução fenomenológica), que possibilite ao indivíduo compreender através da experiência (corporal) os mecanismos de

força que fazem parte da construção de estruturas de poder que, classificando/categorizando/legitimando certos saberes sobre outros, servem de pano de fundo para a constituição do “real” (FAY, 1987; BOURDIEU, 1989; FOUCAULT, 2006). O reconhecimento “fenomenológico” (corporal/corpóreo) dessa estrutura social organizada por sistemas hierárquicos de poder associado a uma “insatisfação” legítima/genuína do indivíduo pela ideologia dominante são elementos fundamentais para uma possível “virada” paradigmática/filosófica, inclusive as que clamam por abordagens educacionais/pedagógicas holísticas/ontológicas.

O “lazer vagabundo” como meio para a “des/reconstrução fenomenológica”

Enquanto fenômeno historicamente constituído, o campo do lazer possui relação dialética com a sociedade, ou seja, a mesma sociedade que exerce influência sobre o seu desenvolvimento (pelas disputas entre atores sociais) também pode ser questionada na vivência de seus valores (em práticas que refletem os ideais constituintes do campo do lazer). Enquanto campo de disputa, não conforma um conjunto homogêneo de conhecimentos, e a multiplicidade de interesses evidencia-se em suas matrizes discursivas.

Além das reivindicações pelo lazer enquanto direito para uso efetivo de um tempo e espaço passível de escolha e que não estejam predeterminados pela condição social, as diferentes maneiras de consumo associadas às manifestações de lazer aparecem entre as principais evidências da valorização desse campo nas últimas décadas, considerando o consumo de objetos e bens culturais (shows, livros, CDs, filmes, brinquedos), de equipamentos (academias, centros de compras, parques temáticos, clubes) e de serviços (internet, viagens, passeios) (DE PELLEGRIN, 2006).

Nas primeiras décadas do século XX, quando o desenvolvimento cultural dava os primeiros passos em direção a uma consolidação nacional, fortalecia-se uma sociedade de produção industrial. Assim, sem praticamente nenhuma tradição cultural, entramos vulneravelmente na fase da produção e do consumo, situação que explica o rápido crescimento da “indústria do lazer” (indústria do entretenimento) e a dependência do ser humano pelo consumo do produto lazer (RODRIGUES; STEVAUX, 2010). Essa dependência histórica e cultural à indústria do entretenimento se alicerça, sobretudo, à capacidade de adaptação desse mercado diante de novos fenômenos sociais, sempre garantindo, com a indispensável força da propaganda, novos espaços de atuação.

Um exemplo disso é a propaganda bastante convincente direcionada à aquisição de equipamentos para práticas de lazer. A fetichização da mercadoria comprada e consumida

diante de uma necessidade criada por uma sociedade cuja essência está emaranhada às relações capitalistas permite, de maneira geral, uma valorização maior dos produtos utilizados do que da própria experiência vivida. Este ciclo gera um estilo de vida emblemático, ligado a um determinado grupo social que tem em seu universo a possibilidade de adquirir/consumir determinados produtos/serviços que não estão ao alcance de todos. Aliás, esta é uma das expressões da grande contradição existente em nossa sociedade contemporânea, um estilo de vida acessível a poucos, mas que se torna a referência para muitos (RODRIGUES; SILVA, 2011).

No mesmo sentido constata-se nas últimas décadas um grande crescimento da procura pelas práticas de lazer que de alguma forma estão associadas ao “ambiental” (sobretudo fora do meio urbano). No entanto, quando associadas à indústria do lazer, essas práticas são geralmente oferecidas como “mercadoria” ou como elemento “compensatório” para a vida estressante do meio urbano, fortalecendo a ideia de uma natureza como um espaço alternativo, geralmente ligado a um ideal de beleza e bem-estar.

Consequentemente cria-se uma ideia de fuga (espacial e simbólica) da realidade cotidiana, consolidando um ideal preservacionista alicerçado num apelo de sensibilização ambiental que, no geral, não está associado às raízes dos problemas ambientais, afastando-se do significado maior da sustentabilidade, da transformação de uma realidade que é complexa, e de um contexto que é mais amplo, o da coletividade. Em outras palavras, um ideal que dissocia as raízes dos problemas ambientais das questões socioculturais, ao mesmo tempo solidificando as diferenças entre aqueles que podem comprar “fugas do cotidiano” e os que sofrem diariamente as consequências da desigual distribuição de capitais (materiais e simbólicos) (RODRIGUES; FREITAS, 2011).

No entanto, ao mesmo tempo em que o lazer é susceptível às relações de produção e consumo que, ao não questionar os paradigmas sociais dominantes, os legitima, por outro lado práticas de lazer podem gerar questionamentos aos postulados que sustentam a própria estrutura da relação de produção e consumo que alicerça a indústria de lazer (RODRIGUES, 2012). Nesse sentido, a “intencionalidade”¹ do indivíduo envolvido na prática de lazer torna-se elemento fundamental, e podemos compreender o lazer enquanto prática social, ou seja:

[...] dimensão da cultura capaz de promover a conscientização dos indivíduos através de suas vivências e experiências (lúdicas ou não lúdicas) de diversos conteúdos culturais em um tempo e espaço próprios, tendo como dimensão fundamental a intencionalidade do ser (SILVA, 2008, p.20).

¹ “Comportamento corpóreo-mundano e existencial, no qual se constitui e reconstitui o mundo significado” (FIORI, 1986, p.4).

Esse movimento pode ser identificado, por exemplo, em pesquisas que analisam as sinergias entre atividades de lazer e processos educativos (inclusive associados à educação ambiental). Pois é nessa perspectiva que a proposta de um “lazer vagabundo”² pode ser interessante como estratégia pedagógica para intermediar o complexo processo de “des/reconstrução fenomenológica”.

A proposta de “lazer vagabundo” é fundamentada pela vivência perceptiva/sensorial com o ambiente por meio de uma concepção “fenomenológica” de tempo e de espaço dentro de uma proposta de aprendizagem experiencial. Para tanto, a ideia não se baseia apenas em “se despir” dos objetos/equipamentos materiais usados para trazer “mais conforto” e melhor “desempenho” numa vivência corporal com o ambiente, mas principalmente “se despir” ou “por em suspensão” a ideia de conforto e desempenho (*performance*) nessa vivência, permitindo certa “estranheza” diante de diferentes ambientes. O “desconforto” num ambiente “estranho” e a construção de relações que se distanciem dos objetivos de “desempenho” criam um espaço com claras aberturas para se discutir diferentes aspectos estéticos, éticos e políticos (LEOPOLD, 1987) que envolvem as relações ser humano(sociedade)-mundo(natureza).

Aliás, a escolha pelo termo “lazer vagabundo” justifica-se exatamente pelos aspectos estéticos, éticos e políticos associados a noções temporais/espaciais de “vagabundagem” (*vagabonding*), envolvendo significativas questões sobre as relações entre seres humanos sendo-uns-com-outros-ao-mundo. No campo do lazer, por exemplo, põe em questão a noção do tempo ocioso (vagabundo) enquanto tempo não produtivo, colocando em evidência “problemas” históricos do campo, como a industrialização/mercantilização do tempo de lazer e a utilização “produtiva” do tempo “livre” diante da globalização da “vida corrida” (*fast life*). Ao mesmo tempo, uma abordagem “vagabunda” traz à tona manifestações de diferentes movimentos sociais que se fundamentam em princípios como justiça social/ambiental em busca de “viradas” paradigmáticas que possivelmente proporcionem elementos para o desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias, como, por exemplo, os movimentos feministas e ambientalistas.

No entanto, considerando a natureza “prática” (teórico-prática) dos processos educativos, para que a proposta de “lazer vagabundo” possa potencialmente contribuir para a “des/reconstrução” estética, ética e política de relações ser humano(sociedade)-mundo(natureza), há necessidade de “regar” constantemente a experiência com

² A ideia de “lazer vagabundo” é baseada no termo “*vagabonding*”, utilizado pelo professor Phillip Payne em suas aulas do ano de 2012 na disciplina “*Experiencing Australian Landscape*”, oferecida pelo curso de *Bachelor in Sport and Outdoor Recreation* da Universidade de Monash (Melbourne, Austrália).

discussões/práticas que tragam ao conhecimento dos participantes os importantes desenvolvimentos teóricos/práticos que cercam a construção histórica dessas relações. Isso pode ser realizado por um conjunto de estratégias, como um período de “preparação” prévio ao programa experiencial com leituras, grupos de discussões e atividades de “familiarização” envolvendo a práxis do lazer vagabundo; atividades realizadas durante o programa experiencial que estimulem vivências reflexivas/perceptivas/sensoriais/criativas em torno dos aspectos estéticos, éticos e políticos das relações ser humano(sociedade)-mundo(natureza), que podem ser propostas/desenvolvidas por qualquer um dos participantes do programa; um período de reflexão pós-programa experiencial, com críticas/autocríticas do desenvolvimento geral da proposta, e possivelmente retomando algumas das leituras iniciais para possíveis reinterpretções.

Considerações finais

Em primeiro lugar, é importante destacar que a proposta de um “lazer vagabundo” não tem como objetivo substituir outras/diferentes atividades esportivas e recreativas de lazer (inclusive na natureza), até porque essas podem desenvolver diferentes questões que estão fora do alcance de um “lazer vagabundo”. No entanto, compreendendo que, no geral, há um histórico processo de “esportivização”³ das práticas de lazer, juntamente com uma forte associação dessas práticas à indústria do lazer, a proposta de um “lazer vagabundo” busca, especialmente pela “des/reconstrução fenomenológica”, colocar em evidência as relações de força envolvidas nesse processo, assim questionando certos paradigmas socialmente “naturalizados” que dificultam/impossibilitam um desenvolvimento crítico por meio das atividades de lazer.

Como exposto em momento anterior, compreender o lazer enquanto prática social significa reconhecer a intencionalidade do indivíduo envolvido na prática como elemento fundamental para sua significação. No entanto, considerando a natureza social do ser humano, as vivências socioculturais do indivíduo constituem grande parte do “pano de fundo” no qual sua intencionalidade “se apoia”, ou seja, os limites da intencionalidade de um indivíduo dependem, em grande parte, de sua experiência sociocultural. Nesse sentido, talvez a maior contribuição da proposta de um “lazer vagabundo” seja a potencial “ampliação” desse “pano

³“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; GONÇALVES JUNIOR, 2009, p.988).

de fundo”, permitindo ao indivíduo incorporar, pela aprendizagem experiencial (corporal), ou seja, pela vivência perceptiva/sensorial com o ambiente, uma concepção de tempo e de espaço que possa possivelmente “des/reconstruir” certos elementos socialmente “naturalizados”.

Por outro lado, há de se reconhecer que a (im)possibilidade de transformar/transcender elementos socialmente “naturalizados” aparece também como principal possível limitação da proposta. Os processos de “naturalização” são corporais/corpóreos, e a ideia de que um conceito ou ideia está “naturalizado(a)” significa que, no geral, o indivíduo não questiona ou nem mesmo percebe que pensa ou age de acordo com esse conceito ou ideia. Nesse sentido, assumir que a apresentação ou mesmo a vivência de novas ideias necessariamente causarão mudanças em comportamentos sociais pode ser um perigoso caminho ao encontro do idealismo. Por outro lado, reconhecer essa limitação e desenvolver a proposta a considerando pode ser um interessante passo no caminho oposto.

Referências:

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 1989.
- DE PELLEGRIN, A. Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. In: PADILHA, V. (org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FARIAS, C. R. O. **A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental: problematizações e desafios**. 2008. 215 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- FAY, B. **Critical social science: liberation and its limits**. New York: Cornell University Press. 1987.
- FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, v.11, n.1, p.3-10, 1986.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006
- HART, P. Transitions in thought and practice: links, divergences and contradictions in post-critical inquiry. **Environmental Education Research**, v.11, n.4, p.391-400, 2005.
- LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LEOPOLD, A. **A sand county almanac: and sketches here and there**. New York: Oxford University Press, 1987.
- PAYNE, P.; WATTCHOW, B. Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in Wild Environmental/Outdoor Education. **Canadian Journal of Environmental Education**, v.14, p.15-32, 2009.

RODRIGUES, C. As práticas de lazer diante do acontecimento ambiental: processos de ambientalização e a compreensão do lazer enquanto prática social. **Licere**, v.15, n.1, 2012.

RODRIGUES, C.; FREITAS, D. Educação física, educação ambiental e educação infantil: confluências em experiências lúdicas. In: GONÇALVES JUNIOR, L.; CORRÊA, D. A.; RODRIGUES, C. **Educação e experiência**: construindo saberes em diferentes contextos. Curitiba: Editora CRV, 2011. p.13-40.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Revista Motriz**, v.15, n.4, p.987-995, out./dez. 2009.

RODRIGUES, C.; SILVA, R. A. Encontros contemporâneos entre lazer e educação ambiental: um possível caminho para a educação ambiental pelo lazer. **Lazer e Sociedade**, v.3, p.9-24, 2011. (Lazer e Ambiente: propostas, tendências e desafios).

RODRIGUES, C.; STEVAUX, R. P. Do chronos ao kairos: os tempos da educação para o lazer. **Lazer e Sociedade**: Lazer, Educação e Cidadania, p. 28-42, dez. 2010.

SHEETS-JOHNSTONE, M. **The corporeal turn**: an interdisciplinary reader. Exeter:Imprint Academic, 2009.

SILVA, R. A. **Lazer e processos educativos**: o olhar de gestores de clubes de empresa. 2008. 65p. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PROCESSOS EDUCATIVOS E MANIFESTAÇÕES LUDICAS NA PRÁTICA DAS ARTES MARCIAIS: SOCIABILIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DE VALORES A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DO JUDÔ.

Alba Iara Cae Rodrigues, Faculdade de Jaguariúna.

Arlindo Antonio Baião Junior, Faculdade de Jaguariúna.

Motricidade e Esporte

Resumo

Este estudo objetivou entender o processo pedagógico constituinte do Judô integrado ao Jiu-jitsu, na perspectiva de abordar valores, princípios e saberes peculiares, verificando como se manifestam as vivências lúdicas da forma mais natural possível. Trabalhamos com um grupo de aproximadamente dez alunos, com idade entre seis e doze anos, em um Parque Municipal em Jaguariúna (SP). Estudo justificado no interesse e experiência dos educadores na prática desses esportes, com influência na formação de seus princípios e atitudes, quanto na vivência da prática educativa com crianças, no contexto coletivo, possibilitando a transmissão de valores éticos e de conduta. Após doze meses de observações, resultados positivos foram verificados nesse sentido, conforme registros em diários de campo.

Palavras-chaves: artes marciais, processo pedagógico, aprendizagem na infância.

1. Introdução:

Ao criar o Judô, Jigoro Kano tinha como proposta educacional priorizar a formação moral, intelectual e física de seus praticantes, apresentando esta luta como um veículo para uma educação integralista. Seu objetivo era demonstrar como a prática do Judô seria capaz de oferecer oportunidades de superação das limitações de cada indivíduo, tendo em sua essência o estímulo a atitudes de humildade, cordialidade, honestidade, coragem, respeito ao próximo, em busca da excelência, expressa por meio dos princípios e valores necessários para o enobrecimento de atos e dizeres. (CASTRO PINTO et al., 2009). Lembrando que estas manifestações podem estar associadas aos princípios da inclusão e da construção da cidadania, com abrangência, sobretudo, do público infanto-juvenil.

Com essas premissas, o estudo que propomos objetiva entender o processo educativo que transmite esses valores na prática do Judô, com alguns elementos técnicos do Brazilian Jiu-jitsu, no intuito de resgatar princípios e saberes peculiares do Judô tradicional. O estudo objetiva ainda verificar se a prática dessas artes marciais incorporam vivências lúdicas, que reforcem a aprendizagem de seus princípios e atuem positivamente no desenvolvimento da criança. Esse estudo apresenta resultados de um dos grupos que trabalhamos, o qual agrega

aproximadamente dez alunos com idade entre seis a doze anos, em um parque municipal na cidade de Jaguariúna, no interior do estado de São Paulo.

Motivados por este interesse, levantamos alguns questionamentos: como a concepção de valores éticos e de conduta manifestam-se nos educandos, segundo as proposições dessas artes marciais? Essas concepções e modificações no comportamento são homogêneas? A criança compreende a inserção da luta como alternativa para a aprendizagem de valores, ou se sente estimulada a reações adversas, como o aumento da agressividade? Esses princípios são reafirmados com vivências lúdicas? Com essas práticas os educandos se enxergam como parte do processo educativo? Os educandos rompem com preconceitos, como por exemplo, a distinção de habilidades entre os gêneros?

Esses questionamentos foram motivados e se justificam a partir da experiência dos educadores¹ tanto na prática do judô e do Jiu-jitsu, que influenciou positivamente na formação de seus princípios e atitudes, quanto na oportunidade de vivenciar a prática educativa com crianças. Em uma vivência no contexto coletivo, considerando as artes marciais como um meio possível de transmissão de valores éticos e de conduta, associados a projetos que, verdadeiramente, se voltem à inclusão social tendo o esporte como veículo principal para consecução desse objetivo.

Esperamos nesse estudo que os participantes retratem no aprendizado, além do conhecimento das técnicas marciais, a aquisição de valores que favoreçam a sociabilidade, a cooperação e o entendimento do processo educativo, ressaltados na valorização e resgate cultural.

2. As artes marciais e as vivências lúdicas

2.1. Desenvolvimento da arte marcial moderna no ocidente e seus princípios

O Judô foi fundado pelo mestre Jigoro Kano no final do século XIX no Japão, objetivando o desenvolvimento do ser humano na dimensão motora, intelectual, social e espiritual, buscando a máxima eficácia com o mínimo esforço, de forma próspera e com benefícios mútuos (ALEXIO, 2012). Usou como base para sua criação seus conhecimentos

¹ Escolhemos o termo educador pela conduta que assumimos nas aulas, na sua formulação e desenvolvimento, buscando educar e ser igualmente educados durante todo o processo.

como praticante de Ju-jitsu², eliminando técnicas que considerava violentas, institucionalizando os golpes da nova modalidade de luta, como proposta educacional, além da possibilidade de competição. Foi criado oficialmente em 1882 e aclamado como esporte oficial do país em 1886. Kano como estudioso universitário e com respaldo político, passou a viajar diplomaticamente pelo mundo, apresentando o Judô, que se consagrou como primeiro esporte oriental olímpico, em 1964 (Breda et al., 2010)

Breda et al. (2010), afirmam que as lutas muitas vezes são apresentadas no Brasil como atividades que induzem à violência. Desta forma, constatamos que ao escolher essa prática, pais passam a ter receio de que seus filhos fiquem mais “briguentos” ou mesmo agressivos. Da mesma forma, praticantes procuram diferentes modalidades de lutas pensando em ficar mais fortes e ágeis para situações em que possam se ver em brigas. Porém, segundo os autores, a prática das lutas não estimula a violência, como observamos de forma “estilizada” e “glamourizada” nos programas de televisão, mas proporciona aos seus praticantes a possibilidade de aprender a conviver com a agressividade, de forma a não se prejudicar ou prejudicar os colegas.

Entendemos que, o que Kano ensinava se diferenciava das outras artes marciais japonesas criadas até o momento, exatamente na sua busca pela retomada das questões morais, intelectuais e mesmo aprimoramento físico através de uma educação integralista. Procurou demonstrar como essa luta seria capaz de oferecer aos praticantes, não somente métodos para defesa pessoal, mas extraordinárias oportunidades de superação das próprias limitações, utilizando basicamente a força e o peso do oponente contra ele mesmo (CASTRO PINTO et al., 2009).

Ainda segundo os autores, a essência do Judô está baseada na virtude da humildade, que sustenta todas as demais, visando à construção de condutas de respeito ao outro e a si próprio, não se limitando ao simples aprendizado de técnicas, mas na busca, acima de tudo, de perpetuar os bons exemplos ensinados no dojo³ (CASTRO PINTO et al, 2009).

² Ju-jitsu: Era a técnica usada pelos samurais no combate corpo a corpo, com o objetivo de preparação para a guerra, utilizando golpes traumáticos, defesas, desequilíbrios, quedas e luta de solo.

³ Dojo: Lugar onde se pratica artes marciais, do japonês significa um lugar em que se segue o caminho, neste caso o caminho sendo a aprendizagem, em que Do é Caminho, estrada ou trilha (no sentido espiritual) e Jo o Lugar (físico).

Segundo Alexio (2012), o professor deve objetivar muito mais que a preparação de competidores e técnicas específicas, deve também proporcionar aos educandos o sentimento de bem estar e valorização de sólidos padrões éticos.

Acreditamos que o professor é responsável pela forma como a arte marcial terá impacto na vida dos educandos. Se os valores ensinados aos aprendizes reproduzirem os valores e exigências do contexto de alto rendimento, quando um educando não obtiver êxito, poderá sentir-se inibido, pensar em desistir; se for cobrado mais do que o necessário, buscará a utilização da sua força acima da sua técnica, dificultando a aprendizagem. Ao desejar a vitória a qualquer preço, os colegas de treino, que deveriam se enxergar como amigos, como parte do processo de aprendizagem, podem até mesmo ferir um ao outro e ter atitudes imorais nesta busca.

Entretanto, quando o professor estimula mais as atitudes, os valores, a harmonia, o aprender junto, a amizade e companheirismo, a vitória se torna menos importante. O aluno passa a compreender que para ganhar, alguém sempre tem que perder e em treino isso passa a ser uma questão de tempo, de aprimoramento. A competitividade entre os educandos passa a ser diversão, e desta forma, existe uma ajuda mútua na partilha de soluções para os desafios que emergirem em aula. Surge a brincadeira, o lúdico se manifesta espontaneamente, sem a necessidade de estímulo a partir de jogos com regras rígidas, mas tendo como principal regra não machucar o amigo.

O professor desempenha o fundamental papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, levando em conta a vivência nas lutas e atentando-se às potencialidades e aspectos educacionais pelos procedimentos pedagógicos que levam à reflexão dos alunos em suas práticas e atitudes (BREDA et al, 2010). As aulas devem proporcionar oportunidade para a integração, para o desenvolvimento pessoal, social e da autoestima, privilegiando o gosto pela prática, sem a supervalorização da vitória e dos resultados, que apresentam as medalhas como única referência de sucesso. Pelo contrário, deve-se encorajar e elogiar o esforço e o progresso de cada praticante, independente dos resultados (ALEXIO, 2012).

Apresentamos os princípios do Judô que dão suporte a esse estudo (CASTRO PINTO et al, 2012):

Princípio da Máxima Eficácia: refere-se a uma boa utilização das potencialidades humanas, considerando desde os aspectos relacionados à aptidão física, até o emprego de recursos cognitivos, afetivos e sociais necessários na vivência da prática do judoca.

a) Princípio da Prosperidade e Benefícios Mútuos: estimular a solidariedade para um melhor bem-estar individual e coletivo; incorporar o comportamento de troca de experiências através da ajuda mútua entre os alunos;

b) Princípio da Suavidade (Ju): este princípio se vale da proposição física e intelectual de usar a força do oponente contra ele mesmo e ao seu próprio favor.

Com essas premissas trabalharemos valores a partir dos três componentes do Judô (o shin, o ghi e o tai), (ALEXIO, 2012):

- O “mental” (shin): respeitar o cerimonial no dojo, tornar-se mais atento, paciente e corajoso. Trabalhar a cortesia nas pequenas atitudes, o respeito pelo adversário e a aspiração de sentimentos e condutas nobres;

- A técnica (ghi): aprender os “princípios” do Judô, desenvolvendo conhecimentos e repertório técnico, adquirindo habilidades e buscando sempre progredir e se aperfeiçoar;

- O valor do combatente (tai): almeja o desenvolvimento das capacidades de combate através do esforço da dedicação no judô.

Os valores, portanto, serão: a cortesia, compreendida nas atitudes dos praticantes; a coragem, em que o praticante aprende a persistir diante dos obstáculos; a sinceridade, conhecer a si próprio; o controle de si, ser prudente nas ações, utilizando de forma otimizada suas potencialidades; a honra, ter dignidade moral em relação a si mesmo e aos outros; a amizade, saber respeitar e ter cumplicidade com os colegas de treino, educadores e com toda a sociedade, dentro e fora das aulas; o respeito desde o dojo, com o educador, colegas e a si mesmo, até com os princípios ensinados; humildade, base das demais virtudes do judoca, ensina a ganhar e perder, a valorizar mais os competidores do que a vitória na competição, a zelar pela modéstia e comedimento.

De acordo com Alexio (2012, pag.1),

O Judô, um desporto, uma escola da vida e uma paixão, é uma modalidade de elevado valor educativo para a juventude que lhe proporciona grandes sensações de prazer, de alegria, de conhecer vários amigos que os ajudarão a progredir, a melhorar, a tornar-se mais perfeito, mais destre, mais ágil, mais forte.

2.2. O lúdico presente de forma espontânea nas aulas de lutas como esporte

No ambiente das aulas de artes marciais é comum perceber que as crianças e adolescentes se divertem e brincam de lutar, atitudes que surgem de forma espontânea, sem

que isso seja sequer estimulado de forma direta pelo professor. Quando o jogo é proposto, os alunos brincam, respeitam as regras e exigem o seu cumprimento. O mesmo ocorre na execução das lutas no treino, pois mesmo sendo um momento no qual seria compreensível uma competitividade mais acirrada, muitas vezes percebemos manifestações lúdicas dos participantes, como por exemplo, no riso espontâneo e divertido de um judoca que recebeu um golpe ou entrou em desvantagem, na tentativa de surpreender o adversário com alguma estratégia inusitada, ou então pedindo para recomeçar a luta. Desta forma, os alunos brincam e aprendem, valorizando mais a aprendizagem, a amizade e a diversão do que a vitória, o resultado ou a competição.

Huizinga (2004), em sua obra *Homo Ludens*, afirma que mesmo em sua forma mais simples, o jogo é muito mais do que um fenômeno fisiológico ou psicológico. O autor entende o jogo como uma função significativa, com um fim em si mesmo, voluntário, com regras flexíveis, prazeroso exatamente por ser imprevisível e que transcende as necessidades imediatas da vida, permeando diversas atividades humanas.

Em consonância com Huizinga, Camargo (2002), defende que manifestações lúdicas podem ser encontradas em todas as sociedades, são conhecidas em todas as épocas da história, podendo acontecer a qualquer momento, seja no trabalho, trocando a fralda de um bebê ou mesmo em um ritual sacro. Para ele os seres humanos brincam, independente da idade, época, sociedade ou condições de vida, o que nos incita a crer que a ludicidade é uma das características que configura o humano.

Pinto (2007), afirma que o lúdico surge da curiosidade e interesse graças à motivação exercida por uma brincadeira, em que o brincante (re)cria suas vivências e explora possibilidades. Vivências essas, segundo Romera (1999), que proporcionam um ambiente de sociabilização, espontaneidade, cooperação e autoconhecimento, estimulando a criatividade dos brincantes. A partir desse entendimento, consideramos o lúdico não apenas como uma manifestação cultural. O lúdico é acompanhado e marcado desde as mais distantes origens até à fase de civilização que nos encontramos. Em toda parte encontramos o jogo como um elemento constante na história humana.

Há de se considerar a existência da infinidade de manifestações sociais agregadas ao jogo, sendo ele um patrimônio cultural, mas não apenas isso, que reflete regras, valores, tradições e costumes, tendo na ludicidade a possibilidade e capacidade do sujeito brincar livremente com a realidade (re)significando seu mundo (GOMES, 2004).

É por isso que Pinto (2007) critica a postura de muitos educadores ao pretenderem que os educandos brinquem dentro de normas inflexíveis e da maneira que os adultos acham necessário ensiná-los a como brincar. Com isso, a ludicidade passa a ser usada para canalizar as tensões, descaracterizando o próprio jogo que possui, dentre os seus atributos inerentes, a voluntariedade, a liberdade, reduzindo assim o uso da ludicidade intrínseca ao jogo como instrumento pedagógico.

Para que desacordos como esses não ocorram, é necessário que o professor tenha a sensibilidade de criar um ambiente que favoreça a participação dos alunos na construção das atividades, mas cômico de sua função de liderança diante dos educandos, atuando para estabelecer um espaço entre a liberdade e a obrigatoriedade. Se o educador conseguir delimitar este espaço para a “criação tutoriada”, será provável que consiga, como nos aponta Brougère (2004), utilizar o jogo como um interessante facilitador do desenvolvimento (motor, físico, afetivo, social...), servindo de valioso recurso no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, nas aulas de lutas, entendemos que essas vivências lúdicas são de extrema importância, uma vez que estão carregadas de significados particulares diversos e dotadas de valores afetivos.

3. Metodologia

Esse estudo contempla o trabalho realizado em um Parque Municipal da cidade de Jaguariúna, localizada no interior do estado de São Paulo, com aproximadamente dez alunos, entre seis e doze anos, mais regulares, porém esse número variou, como nos dias sem aulas nas escolas, outras atividades desenvolvidas no parque ao mesmo tempo e clima. Todavia, quando o número ultrapassou quinze alunos, o educador, que normalmente observava a aula auxiliou nas atividades. Esse grupo de crianças integra um projeto social gratuito, relacionado à equipe de Jiu-jitsu da cidade, com apoio da prefeitura. Esse trabalho é conduzido por dois educadores. Um deles trabalha, com essa turma em especial, com os princípios do Judô, contando com os fundamentos do Jiu-jitsu, acreditando nos valores e formato dos ensinamentos do Judô e contando com a maior diversidade motora proporcionada pelos movimentos do Jiu-jitsu na formação de seus alunos.

O outro educador, além de auxiliar quando necessário, teve a observação e coleta de dados como principal atividade durante as aulas, para garantir maior riqueza de detalhes. O contato com os responsáveis, a preparação das atividades, assim como a discussão de

alterações necessárias ao programa, o progresso e dificuldades dos alunos e a elaboração dos diários e análise dos dados, foram atividades compartilhadas por ambos os educadores.

Esta pesquisa apresenta um estudo qualitativo em que a metodologia proposta baseia-se na leitura dos principais autores relacionados aos temas ludicidade, lutas e Judô. Os textos foram analisados com base no método de “Análise Textual Discursiva” (MORAES E GALIAZZI, 2007) e examinados em seus detalhes, fragmentados para atingir unidades constituintes, formando unidades de base, que, combinadas e classificadas, formam conjuntos que congregam elementos próximos, facilitando a compreensão do todo, possibilitando novas compreensões, críticas e validações.

A coleta de dados foi realizada com diários de campo confeccionados pelos educadores, que segundo Bogdan e Biklen (1994) são relatos escritos do que é observado pelo investigador, o que ele ouve, vê, sente, experiencia, pensa, etc., no decorrer de cada observação. Cada dia observado formou um conjunto de notas, com título, data e local, sendo seguido por uma descrição detalhada dos fatos e reflexões do investigador. As observações seguiram o que se denomina estratégia observacional semiestruturada, que, segundo Negrine (1999), são realizadas com base em informações colhidas previamente, ou seja, na revisão bibliográfica, não apresentando fechamento às ocorrências que aparecem no percurso. Negrine (1999) afirma que os registros devem ser os mais descritivos possíveis, sem juízos de valor, para não haver contaminação das informações.

Considerando a importância da participação de diferentes atores sociais no processo educativo que propomos, a interação com os pais ocorreu, principalmente, no acompanhamento dos filhos nos treinos e conversas com os educadores contando sobre a vida dos educandos em casa, na escola e em seus relacionamentos e amizades. Nesses encontros, pais e educadores puderam partilhar perspectivas de aprendizagem com os fundamentos do esporte que as crianças desenvolviam, buscando responder as expectativas dos pais e orientação dos educadores no conhecimento de seus alunos, assim como o retorno sobre os avanços que ambos sentiam no desenrolar das aulas.

As aulas foram preparadas previamente, sofrendo modificações na sua realização a depender das necessidades observadas. Ao final de cada aula realizou-se o planejamento da próxima, objetivando melhorá-la e adaptá-la às necessidades e dificuldades apresentadas pelos educandos.

Trabalhamos com atividades baseadas em técnicas básicas e exclusivas do Judô e alguns fundamentos do Brazilian Jiu-jitsu, uma vez que muitas quedas e técnicas específicas

de luta de solo não são treinadas pelos praticantes do Judô competitivo. Além do ensino da técnica, tivemos como prioridade a aquisição de valores, levando em consideração a riqueza dos princípios e fundamentos transmitidos pelo Judô, que há algum tempo vêm sendo esquecidos na prática de diversos professores que trabalham na tentativa de esportivização do Judô, buscando cada vez mais a vitória e a preparação técnica para a competição.

Atividades lúdicas foram incorporadas em nosso trabalho, esperando sempre que essas vivências apareçam em outras situações além das estimuladas. Para tanto, permitimos que essas vivências ocorressem durante toda a aula, somente pedindo maior concentração em certas horas, como os de formação, que é o momento inicial e final da aula em que os alunos cumprimentam de forma respeitosa o sensei⁴, a dinastia do Judô e a eles mesmos, e no momento de ensino de fundamentos técnicos, que exige maior atenção.

Os materiais necessários para as aulas são: um judogui⁵ para cada aluno e um tatame, sendo necessárias duas placas para cada aluno. Nem sempre isso foi possível, uma vez que o projeto em que as atividades são desenvolvidas depende de auxílio da prefeitura e patrocinadores, causando espera dos materiais, sendo as aulas adaptadas e desenvolvidas sem todo o material necessário da mesma maneira.

4. Resultados

Na realização desse estudo observamos nas aulas de Judô, com fundamentos do Brazilian Jiu-jitsu, a valorização pelos educandos aos princípios éticos e morais ensinados nessas artes marciais. Foram incorporados valores como a cortesia, a coragem, a honestidade, o controle de si, o respeito, a humildade, a amizade, e verificada a vivência desses princípios nas relações sociais.

No início, antes do momento de formação, e final de todas as aulas o professor manteve o diálogo com os educandos sobre diferentes temas. Entre eles, como vencer e perder (importância e aprendizagem), amizade e companheirismo, sobre os princípios do Judô aplicados a vida de cada aluno e sobre as relações na escola, respeito aos professores, família, amigos, irmãos, entre outras pessoas. Nessa interação abriram-se oportunidades de abrangência sobre as dificuldades encontradas na vida e como enfrentá-las, como drogas, política, caminhos a seguir, competições, inseguranças e medos, além de certos 'perigos' do dia a dia, como pipa, trânsito, entre outros. Disso houve manifestação sobre o cuidado com o

⁴ Sensei: o mestre ou professor que ministra a aula.

⁵ Judogui: Vestimenta usada no treinamento de Judô, conhecida como kimono. A tradução para gui é roupa, portanto, judogui significa roupa de Judô.

próximo, superação e identificação com o meio onde vivem. Por fim, em todas as aulas ocorreu a abordagem sobre os acontecimentos das aulas anteriores, sobre a proposta da presente aula e perspectivas para atuações futuras.

As crianças foram informadas sobre os acontecimentos relativos à prática das artes marciais que envolvam os educadores, além das possibilidades de inseri-las em atividades relacionadas à equipe de Jiu-jitsu da cidade que apoia o projeto. Isso se refere, sobretudo, à participação em treinos, campeonatos e divulgação do trabalho. Além de terem abordados os acontecimentos na cidade, como eleição, aparecimento de políticos em eventos na cidade, os quais são convidados, entre outros. Esses assuntos foram apresentados em conversas com o grupo, ou em contos que ilustraram o que foi dito, mas sempre com a participação dos educandos, reforçando o sentimento de pertencimento a sociedade em que vivem.

Para isso, os educadores foram integrados a outros atores sociais, como professores, coordenadores, guardas, pais ou responsáveis, para compreenderem ainda mais sobre o cotidiano e mundo dos educandos.

A busca para que os educandos melhorem a compreensão de mundo vincula-se ao conhecimento de si próprio, ao descobrimento de seus limites e ao trabalho de superá-los, aspirando, da mesma forma, ajudar o outro sem se colocar acima da pessoa auxiliada, eliminando o excesso de competitividade existente entre adversários. Isso foi observado durante o decorrer das aulas, em que ganhar ou perder tornou-se parte da luta sem a importância da superioridade na vitória. Ação demonstrada quando os alunos passam a pedir ao professor o consentimento para recomeçar, independente do resultado da luta. Durante todo o tempo, risos, brincadeiras e satisfação foram manifestações, tanto de quem estava ganhando quanto de quem estava em apuros. Expressões de surpresa foram ouvidas quando a posição foi invertida, elogios e por vezes, dicas partiram dos próprios educandos. Com isso pudemos verificar a real importância da luta, que foi de divertir-se, lutar com o outro e relacionar-se.

Todos lutaram entre si, independente do tamanho ou força, com o objetivo de sentir seus limites. No início dessas atividades, o professor ficava atento para terminar a luta quando algum golpe fosse encaixado, mas com o passar de poucas aulas isso já não se tornou uma preocupação, uma vez que com a finalização encaixada o aluno já pedia para parar, ou o aluno que encaixou somente segurava, sem forçar, sem se importar com o resultado. Isso mostra, além da menor valorização pela vitória, que o aluno aprendeu a se conhecer e a entender seus

limites, e a partir disso também os limites dos colegas, com o anseio por tentar novamente e buscar sua superação, valorizando, sobretudo a integridade física de todos.

Essa busca pela superação, melhoria da autoestima e confiança em si mesmo foram observada facilmente, nos educandos que se apresentaram tímidos no início das atividades. Aparentavam medo ou insegurança, com certa resistência em participar de atividades que proporcionam queda, e mesmo o risco em perder, preferindo sempre lutar com alguém menor e aparentemente mais fraco, mostrando tristeza com a derrota. Mas, com o passar das aulas essas atitudes também mudaram, aparecendo à superação a cada aula, no enfrentamento de atividades cada vez mais difíceis, com uma coragem antes inexistente, encarando esses como desafio, sabendo da importância de conhecer e respeitar os limites, não somente próprio quanto do outro.

O respeito ao próximo foi também evidenciado quando houve luta entre alunos de tamanhos de grande diferença, como os mais novos com os mais velhos, ou então entre um aluno que treinava há mais tempo com um aluno que acabava de entrar no grupo, na qual observamos que o maior ou mais treinado tendeu a brincar de lutar, progredindo a luta, encaixando e soltando finalizações, sem que o outro precisasse desistir, e também ensinando posições básicas e mostrando como a luta funcionava.

Esse aprendizado ocorreu de forma quase homogênea para todas as crianças do grupo, durante esse tempo, consideramos apenas um caso diferente, que ainda continuamos a tentar diferentes abordagens.

Podemos relatar casos de alunos que iniciaram de forma mais agressiva, usando toda sua força na tentativa de vencer, desafiando até o professor, não respeitando os colegas e atrapalhando o máximo o desenvolvimento da aula em busca de atenção. Entretanto, mesmo nesses casos, com as atividades desenvolvidas nas aulas, diálogo e diferentes estratégias e o resgate os princípios da luta, fizemos com que ocorresse uma inversão de interesses, com o passar das aulas, em que o aluno passou a treinar com maior assiduidade, com um sentimento de responsabilidade pela liderança do grupo, ele que antes dificultava a aprendizagem, passa a buscar o respeito dos outros.

Mais um aspecto a ser confirmado nessa interação entre os alunos é o rompimento com preconceitos. Nas lutas, essencialmente com o passar do tempo, as diferenças simplesmente não importam, meninas ganham de meninos, menores ganham de maiores e vice e versa, assim as diferenças são respeitadas nas aulas e as amizades formadas fora delas. Foram comuns os recados sobre a ausência na aula de um ou outro colega, assim como a

existência de um sentimento coletivo por algum fato ruim que envolvia quem fosse do grupo, ou ainda o pedido para conversarmos sobre algum problema que estivesse acontecendo para ser solucionado em conjunto.

5. Considerações finais

Entendemos que a aquisição de valores e princípios em qualquer atividade, nesse caso, por uma prática esportiva diferenciada nessa formação, é possível se houver a integração entre diferentes atores sociais, inclusão e representatividade para o convívio social, de maneira que todos façam parte com o conhecimento construído.

Acreditamos na interação entre educador e educando, sendo de extrema importância a “paixão” do educador em ensinar e ao mesmo tempo aprender em todo momento da aula. Essa relação se concretiza com respeito, admiração e harmonia, em que ambos possuem o sentimento de pertencimento ao processo de aprendizagem, buscando a conquista do conhecimento.

Entendendo este contexto, concordamos com Freire (2005), que a educação deve ser respeitosa, levando em consideração a compreensão do mundo dos educandos, desafiando-os a pensar criticamente. Para que haja aprendizagem, segundo Freire (1996), é necessário que os educadores e educandos, se reconheçam como tal, transformando-se em sujeitos reais da (re)construção do conhecimento, concretizando a relação de ensino e de aprendizagem. Assim, ensinar não é apenas e simplesmente a transferência de conhecimentos, mas sim a criação de espaços e possibilidades para a construção e produção deste.

Referência bibliográfica

ALEIXO, A. L. A Dimensão Social do Judo na Formação do Jovem. Trabalho apresentado The Second International Judo Federation World Judo Conference. Disponível em: http://pascal.iseg.utl.pt/~jcneves/texto_judo_formacao.pdf. Consulta: 04/01/2012.

BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte aplicada às lutas. Phorte editora. São Paulo. 2010

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. Notas de Campo. In: _____. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994. p.150-175.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

CAMARGO, L. O. L. de. Educação para o Lazer. Coleção Polsmica, 6ª impressão. Editora moderna São Paulo 2002

CASTRO P. D. C. de; CARVALHO R. A. de; BARBOSA S. S. R.; ALVES M. V. P. Judô: caminho suave ou caminho da vitória? Arte marcial que se esportivizou ou esporte que se tornou arte marcial?. XII Simpósio Internacional processo civilizador: Civilização e Contemporaneidade Recife, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/comunicacoes/C_Pinto.pdf consulta: 04/01/2012.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 10ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 12ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

GOMES, C. L. Lúdico. In: GOMES, C. L. (org.). Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004, p. 141-146.

HUIZINGA, J. Homo ludens: O jogo como elemento da cultura. 5ªed editora perspectiva S.A. SP 2004

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. do. Análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.) A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Universidade / UFRGS /Sulina. 1999, p.61–93.

PINTO, L. M. S. M. de. Vivências lúdicas no lazer: humanização pelos jogos, brinquedos e brincadeiras. In: Marcellino, Nelson Carvalho (org.). Lazer e cultura. Campinas: Alínea, 2007. p. 171 a 193.

ROMERA, L. A. Lúdico, educação e humanização: uma experiência de trabalho. In: Marcellino, Nelson Carvalho. (Org.). Lúdico, Educação e educação Física. Ijuí: Inijui, 1999, p. 73-84.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NA UFJF.

Patrícia Honorato de Andrade¹; Selva Maria Guimarães Barreto¹.

1 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID).

Motricidade, Epistemologia, Currículo e Formação Profissional.

Resumo

A Licenciatura e o Bacharelado em Educação Física da UFJF aderiram ao Programa de Educação Tutorial (PET), que tem por meta oferecer uma formação que visa a concepção de um profissional crítico e atuante, envolvido em atividades que propiciem o aprender fazendo e refletindo sobre. Sendo assim, este estudo teve por objetivo verificar o impacto do PET na formação do graduando em Educação Física segundo análise da resposta emitida por seis participantes dos programas PET e PET-Saúde, 2012 à seguinte questão: “Você estabelece relação de causa e efeito entre: PET e formação do graduando em Educação Física? Se sim, quais?” As argumentações foram agrupadas em sete diretrizes e nos levam a concluir que a vivência no PET influencia de forma positiva a formação do graduando em foco.

Palavras-chave: Educação Física, formação profissional, PET.

Introdução

Para Knowles, Cole e Presswood (1994) a formação profissional se constitui de um processo continuum, onde o indivíduo constrói seu conhecimento profissional de forma processual e idiossincrática, de modo a superar a racionalidade técnica e transformando-a em racionalidade prática. Para tanto, torna-se necessário ao graduando a vivência de vários e diversificados momentos de aprendizagem e de práticas formativas, de modo a capacitá-los à efetivação de uma adequada ação profissional.

Lima (2002) entende a formação de profissionais no contexto da superação da concepção de conhecimento científico como nocional e imutável, pois uma ação competente não se constitui como uma tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e de técnicas para a transmissão deles, mas que se constrói por meio de vivências que sejam efetivamente problemáticas, de modo a exigir o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente e que, para além de conceitos de procedimentos, sejam também trabalhadas atitudes.

Especificamente no âmbito da atuação do profissional em Educação Física, esta foi se transformando de forma gradativa. Primeiramente fomos distinguidos como Educadores Físicos e técnicos/instrutores esportivos, passando depois a sermos reconhecidos como profissionais em Educação Física.

Longe de intentarmos discutir sobre o credencialismo, neste estudo focaremos nas exigências e mudanças curriculares inerentes a esta situação.

Durante décadas, houve muitos conflitos dentro da área de Educação Física, sendo observado que o modelo utilizado para a formação do profissional em Educação Física, a partir dos valores biomédicos e esportivistas não mais caracterizavam adequadamente o perfil do profissional que se pretendia formar. Era preciso romper com os paradigmas e estabelecer uma nova reforma na formação do graduando em Educação Física.

Diante desta reforma, criou-se um perfil desejável para a formação do profissional em Educação Física, com objetivos para a prática de educação formal e não formal (Licenciatura e Bacharelado).

Com isso o mercado passou a exigir profissionais mais qualificados, sendo que, para muitos um profissional consciente e capacitado para atuar na área da Educação Física é aquele que busca sua autonomia, sabendo conciliar conteúdo da sua formação com o cotidiano do seu trabalho, percebendo que sua formação é de suma importância para o seu desenvolvimento profissional.

Com relação à formação do graduando em Educação Física, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) atualmente oferece os cursos de Licenciatura e Bacharelado, segundo Parecer CNE/CES nº 0058/2004, de 18/2/2004 (BRASIL, 2004), sendo a formação caracterizada a partir de três dimensões interdependentes: a dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional.

Ainda segundo essas Diretrizes, o curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF passou a formar profissionais exclusivamente para a Educação Básica, ou seja, para atuar nas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio.

Considerando que o professor de Educação Física da Educação Básica deverá ser graduado em Licenciatura em Educação Física e estar qualificado para a docência desse

componente curricular neste período educacional formal, e tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, o Currículo de Formação deste (futuro) profissional e suas disciplinas constituintes deverão abarcar as unidades de conhecimento específico que constituem o objetivo de ensino do componente curricular Educação Física. Estas deverão tratar das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógica, técnico-instrumental do movimento humano, bem como as orientações específicas para esta formação.

Já o Bacharelado em Educação Física, segundo a Resolução CEF nº 3 de 16/6/1987 (BRASIL, 1987), apresenta por objetivo a formação do profissional de Educação Física para atuar no planejamento, orientação e avaliação de programas de atividades físicas na área não escolar (clubes, academias, centros comunitários, condomínios etc.).

De forma correlata, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004) explicita que o graduando em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas. Mas, para isso, a Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física em determinados princípios citados na mesma resolução no artigo 5º (BRASIL, 2004).

Desta forma, a formação do graduando em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando à aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades específicas citadas nas Diretrizes (BRASIL, 2004). Entre elas podemos citar: domínio dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais próprios da Educação Física e áreas afins; pesquisa, conhecimento, compreensão, análise e avaliação da realidade social e posterior atuação; intervenção acadêmica e profissional nos campos de prevenção, reabilitação, proteção e promoção da saúde, da formação cultural e da (re)educação motora, do rendimento físico esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos vinculados às atividades físicas, recreativas e esportivas.

No tocante à nossa realidade acadêmica e com o objetivo de favorecer a formação dos estudantes dos cursos de Educação Física da UFJF (Licenciatura e Bacharelado), a Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) aderiu ao Programa de Educação Tutorial (PET). Este tem por meta proporcionar aos alunos, condições para a realização de atividades

extracurriculares que complementam a sua formação, procurando atender as necessidades do curso de graduação, além de ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos que integram sua formação.

As atividades extracurriculares que compõem o programa têm por objetivo garantir aos graduandos, oportunidades de vivenciar experiências não presentes na estrutura curricular convencional, visando a sua formação global, tanto para a integração no mercado de trabalho quanto para o desenvolvimento de estudo em programas de pós-graduação.

Especificamente, o PET é um programa de longo prazo que visa realizar, dentro da universidade brasileira, o modelo de indissociabilidade de ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, além de um incentivo a melhoria da graduação, o PET pretende estimular a criação de um modelo pedagógico para a Universidade, de acordo com os princípios estabelecidos na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (BRASIL, 2006).

Sendo assim, o objetivo Geral do PET é promover ao graduando uma formação ampla, de qualidade acadêmica, envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação.

Para tanto, o programa em foco busca qualificar de forma adequada os alunos durante sua graduação, oferecendo uma formação acadêmica que visa a concepção de um profissional crítico e atuante, envolvido em atividades que propiciem o aprender fazendo e refletindo sobre. Tais atividades devem promover o contato com a realidade social em que o graduando esta inserido, estimulando o desenvolvimento de uma consciência do papel do aluno perante a sociedade, sendo a integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional, foco de interesse do programa PET, sendo essa viabilizada por meio da integração constante com o (futuro) ambiente profissional.

Desta forma, o PET-Saúde almeja fomentar a estruturação e ação de grupos de aprendizagem tutorial em áreas estratégicas para o Sistema Único de Saúde (SUS), caracterizando-se como instrumento para qualificação em serviço dos profissionais, bem como de iniciação ao trabalho e vivências dirigidos aos estudantes das graduações em saúde, de acordo com as necessidades do SUS.

Tal realidade é proporcionada pela integração ensino-serviço-comunidade, qualificação/fortalecimento da Atenção Básica em Saúde e da Vigilância em Saúde,

desenvolvimento de planos de pesquisa em consonância com áreas estratégicas de atuação da Política Nacional de Atenção Básica em Saúde e da Vigilância em Saúde, constituição de Núcleos de Excelência Clínica Aplicada à Atenção Básica em Saúde, estímulo para a formação de profissionais de saúde com perfil adequado às necessidades e às políticas públicas de saúde do país, publicações e participação dos professores tutores, preceptores e estudantes em eventos acadêmicos.

Concomitantemente, o PET-Saúde também se propõe a estimular o desenvolvimento de novas práticas de atenção e experiências pedagógicas, contribuindo para a reorientação da formação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação da área da saúde e melhorar a satisfação do usuário SUS (PORTAL DA SAÚDE, 2012).

Objetivo

Verificar o impacto dos Programas de Educação Tutorial na formação do graduando em Educação Física na Universidade Federal de Juiz de Fora, segundo o relato dos participantes dos programas PET e PET-Saúde, 2012.

Metodologia

Técnicas de pesquisa utilizadas

Pesquisas documentais de fontes primárias retrospectivas e contemporâneas escritas, em associação com obtenção de dados secundários (escritos e on-line), sendo as fontes dos documentos de origem pública (documentos oficiais e publicações parlamentares e sites de domínio público) ou particulares, em conjunto com a realização de pesquisa de campo qualitativa e quantitativa descritiva exploratória.

Participantes

A participação dos seis (n=6) entrevistados ocorreu mediante os seguintes critérios:

a) postagem da questão de pesquisa no site de relacionamento atual para todos os alunos envolvidos nos programas PET da UFJF/FAEFID (n=20) e solicitação de resposta via e-mail para a primeira autora deste estudo;

b) Recepção e análise das respostas.

Caracterização dos participantes

Aluno (n=1) e alunas (n=5) do curso de Educação Física da UFJF participantes do PET (n=3) e PET-Saúde (n=3) UFJF - Educação Física.

Coleta de Dados

Realizada por meio de questionário enviado aos participantes por meio de um site de relacionamento atual e recebido via e-mail, constituído pela seguinte pergunta:

Você estabelece relações de causa e efeito entre: PET e formação do graduando em Educação Física? Se sim, quais?

Informações complementares

A questão foi postada no site de relacionamento atual no dia 08 de agosto de 2012, sendo solicitado o envio da resposta até o dia 15 de agosto de 2012.

Apresentação e análise dos resultados

Após recebimento das respostas as mesmas foram agrupadas nas seguintes diretrizes:

A - Vivência nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão;

B - Formação do profissional qualificado;

C - Relação Graduando e Tutor;

D - Favorecimento das vivências teórica e prática;

E - Apresentação de novas possibilidades profissionais;

F - Troca de conhecimentos;

G - Apresentação a conteúdos não trabalhados na sua graduação.

Ressaltamos que essas diretrizes foram por nós entendidas como conjunto de opiniões, de compreensões e de (in)satisfações que visam agrupar semelhanças de entendimentos expressos pelos participantes e que nortearam pela representatividade qualitativa e quantitativa a análise dos resultados e as considerações finais.

Apresentação dos Resultados

Diretrizes obtidas após análise dos questionários recebidos						
Diretrizes	Entrevistados					
	I	II	III	IV	V	VI
A.Vivência nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão	X	X	X			X
B..Formação do Profissional qualificado	X	X	X			X
C..Relação Graduando e Tutor		X	X	X		
D.Favorecimento das vivências teórica e prática			X	X	X	X
E.Apresentação de novas possibilidades profissionais			X		X	
F.Troca de conhecimentos			X	X	X	
G.Apresentação a conteúdos não trabalhados na sua graduação		X	X			

Análise dos Resultados

Primeiramente faz-se necessário ressaltar que todas as diretrizes verificadas são consideradas positivas, uma vez que indicam relação enriquecedora com a formação dos graduandos em foco.

Apresentaremos a seguir nossas considerações com relação às diretrizes indicadas pelos entrevistados.

As diretrizes A (vivência nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão) e B (formação do profissional qualificado) e D (favorecimento das vivências teórica e prática) foram as mais presentes (citadas por quatro entrevistados), conforme apresentamos a seguir:

Entrevistado I, Diretriz A:

“(...) esse programa proporciona experiências enriquecedoras através do tripé, pesquisa-ensino-extensão (...)”.

Entrevistado II, Diretriz B:

“(...) o programa de educação tutorial está intimamente ligado a minha formação acadêmica (...) dando base para ser profissional mais atuante na sociedade, favorecendo a busca pela autonomia (...)”.

Entrevistado III, Diretriz D:

“O PET ajuda a vivenciar o que a graduação nos oferece além de fazer com que tenhamos uma experiência mais ampla, pois além de tentar aplicar nos projetos o que aprendemos na teoria, temos a oportunidade de adquirir um vasto conhecimento além do oferecido na graduação.”

Essas opiniões demonstram a “força” das propostas PET na formação do graduando em Educação Física, já que vinculam a concepção de um profissional mais qualificado, a percepção da preparação profissional de forma unificada (vivências práticas/teóricas) e a tão desejada união ensino-pesquisa-extensão, à vivência no Programa, de modo a permitir experiências integradoras no âmbito acadêmico e nas vivências práticas.

Com três indicações temos as diretrizes C (relação graduando e tutor) e F (troca de conhecimentos), que afirmam ser o PET um momento, uma possibilidade de maior integração e troca de saberes e necessidades entre tutor, graduandos participantes e demais alunos, conforme relato a seguir:

Entrevistado II, Diretriz C:

“E as relações com a tutora e a equipe docente da Faculdade são extremamente diferentes de uma sala de aula, pois a relação é mais próxima tornando o aprendizado enriquecedor.”

Entrevistado V, Diretriz F:

“(...) o PET proporciona ao graduando de Educação Física além da oportunidade de trabalho em equipe, a comunicação com graduandos de outras disciplinas, o que amplia seu conhecimento interdisciplinar, e permite também que este mostre aos demais o que tem aprendido em seu curso (...).”

A vivência diferenciada com relação a uma nova possibilidade de interação professor-tutor e estudantes favorece uma maior participação no processo de ensino-aprendizagem de ambos os atores participantes. Tal condição também estimula a criação de novos vínculos e parcerias entre os mesmos.

A Diretriz E (apresentação de novas possibilidades profissionais), e a Diretriz G (apresentação a conteúdos não trabalhados na sua formação) com duas indicações, também

merecem comentários, uma vez que demonstram a real amplitude das possibilidades de ação dos graduandos de Educação Física (educação formal e não formal).

Entrevistado V, Diretriz E:

“O estudante de EF na graduação tem dificuldade de observar onde “vai se enquadrar” no mercado de trabalho, o PET vem dando uma nova perspectiva a esse, que talvez antes não havia se imaginado nesse contexto.”

Entrevistado III, Diretriz G:

“Vejo na graduação uma esportivização, um ensino mais voltado para o treinamento de atletas, então vejo no PET projetos, por exemplo, que me fazem ver e ter contato com outros ensinamentos fora desse âmbito.”

Os conhecimentos, procedimentos e atitudes que constituirão a base da ação do profissional em Educação Física devem ser aqueles saberes contextualizados em um sistema de práticas formais concretas que venham a refletir as concepções teóricas, práticas, políticas, sociais, históricas, culturais, religiosas e existenciais do profissional atuante e dos alunos envolvidos nos processos de educação formal e não formal. Dessa feita, a formação do profissional de Educação Física contemporâneo com relação às ações e os conteúdos a serem viabilizados em suas atuações exigem novos caminhos a serem trilhados de modo a favorecer todos os envolvidos. Dessa forma, acreditamos que a vivência no PET pode vir a suprir tal necessidade.

Considerações Finais

Após análise dos dados obtidos, podemos afirmar que a vivência no PET influencia de forma positiva a formação do profissional de Educação Física segundo opinião dos entrevistados. Tal realidade se baseia na possibilidade da aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a graduação em um ambiente real, fazendo com que o graduando busque uma atuação autônoma, de modo a se tornar um sujeito crítico e atuante.

Concomitantemente, a vivência no PET favorece uma formação em ambiente multiprofissional, já que engloba estudantes e tutores de diversas áreas do conhecimento,

assim como proporciona um ambiente constituído por elevados padrões científicos, técnicos, éticos e de grande responsabilidade social.

Desta forma, entendemos como positiva a relação de causa e efeito entre PET e formação do graduando em Educação Física da UFJF pelos seguintes motivos:

- a) a matriz curricular de um curso de graduação deve refletir o mais adequadamente possível o contexto de atuação;
- b) a preparação profissional e pessoal deve ser desenvolvida em consonância com as necessidades dos formandos que, além de se desenvolverem por meio de práticas investigativas das situações educativas, deverão atuar como práticos científicos de resolução de problemas em seu próprio contexto e longe de receberem meramente uma certificação;
- c) os graduandos do curso de Educação Física da UFJF devem ser qualificados de modo a não se tornarem profissionais uniformes, homogêneos, previsíveis e estáticos.

Finalizando, acreditamos que tal incursão permite ao graduando construir uma teoria que, ao coincidir e identificar-se com os elementos presentes em sua prática, permita e proporcione uma formação mais adequada às necessidades vinculadas ao nosso tempo, ao nosso campo de atuação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CEF nº 03**, de 16 de junho de 1987. Brasília, 1987.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Relações Acadêmicas de Graduação. **Programa de Educação Tutorial – PET**. Manual de Orientações Básicas. Brasília, 2006.

LIMA, F. E. O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolar**. São Carlos: Ed UFSCar, 2002. p. 205 – 235.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: Mc Millian College Publishing, 1994.

PORTAL DA SAÚDE. <www.saude.gov.br – pet-saude. Saiba mais sobre o Pet-Saúde/ objetivos e resultados> Acesso em 10/08/2012.

QUALIDADE DE VIDA, VIDA DE QUALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jonas Casola Olivetti – Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física -
Universidade Federal de São Carlos (NEFEF/UFSCar)

Luiz Gonçalves Junior - Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física -
Universidade Federal de São Carlos (NEFEF/UFSCar)

Motricidade Escolar

Resumo

No mundo de mercado em que vivemos, dificilmente encontraremos padrões humanos de qualidade de vida. A Educação Física escolar deve proporcionar conteúdos e vivências do tema para seus alunos, que são seres de consciência reflexiva, do símbolo, do significado e da cultura. Este trabalho objetivou a análise das relações existentes entre a Educação Física e Qualidade de Vida direcionada a uma Vida de Qualidade. Pesquisa de caráter qualitativo, acompanhada de notas de campo, realizada com escolares da cidade de São Carlos. Identificamos os processos educativos decorrentes e conseguimos perceber o início da mudança de pensamento sobre qualidade de vida voltada a uma vida e qualidade, mostrando que a Educação Física escolar é parte importante para estimular tal pensamento.

Palavras-chave: Educação Física; Qualidade de Vida; Educação.

Introdução

Entendo vida de qualidade a partir de Brandão (2005) quando afirma que: no mundo globalizado em que vivemos, dificilmente encontraremos padrões humanos de *qualidade de vida*. Já que, para que poucas pessoas tenham suas vidas *de qualidade* outros, fora deste rol, permaneçam em condições de vida desqualificada. A *qualidade de vida* aparece com a ideia de algo prometido ao consumidor e isto nos é apresentado/imposto pelas diferentes formas de veiculação da informação, por exemplo, os grandes anúncios de condomínios e prédios fechados nos jornais, eu separam o mundo exterior, com a falsa propaganda de “melhora” na *qualidade de vida*.

A Educação Física escolar deve proporcionar conteúdos e vivências do tema para que os alunos usufruam dela, já que são, como quaisquer outras pessoas, seres culturais, capazes de ser mais, de transcender. Isto levou a alguns questionamentos: Como os alunos entendem a *Qualidade de Vida*? Como a Educação Física escolar pode contribuir para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo do aluno sobre sua *Qualidade de Vida*? E como ela pode transforma-la em uma *Vida de Qualidade*?

Este trabalho teve como objetivo a análise da intervenção em aulas regulares de Educação Física junto aos/as alunos/as de uma série/ano da educação básica da rede pública estadual da cidade de São Carlos com o tema *qualidade de vida* e *vida de qualidade*, observando os processos educativos decorrentes desses encontros.

O conceito de qualidade de vida como diz Seidl (2004, p. 582):

Uma definição clássica, do tipo global, é datada de 1974 (Andrews, apud Bowling 12 p. 1448): "qualidade de vida é a extensão em que prazer e satisfação têm sido alcançados". A noção de que QV envolve diferentes dimensões configura-se a partir dos anos 80, acompanhada de estudos empíricos para melhor compreensão do fenômeno. Uma análise da literatura da última década evidencia a tendência de usar definições focalizadas e combinadas, pois são estas que podem contribuir para o avanço do conceito em bases científicas.

Para Fleck (2008), alguns autores reconhecem a complexidade e a impossibilidade de se conceituar adequadamente a qualidade de vida. Gladis et al. (1999) a trata como uma variável “emergente”.

Os instrumentos de avaliação se multiplicam trazendo muitos dados, que influenciam as políticas de saúde, sem saber ao certo o que estão medindo. Com a falta de uma base conceitual, não há como relacionar o que é medido e o que deveria ser medido (HUNT, 1997).

O Grupo World Health Organization Quality of Life - WHOQOL (Organização Mundial da Saúde Qualidade de Vida) definiu a qualidade de vida como a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto de sua cultura e no sistema de valores em que vive e em relação a suas expectativas, seus padrões e suas preocupações. É um conceito amplo que incorpora saúde física, estado psicológico, nível de dependência, relações sociais, crenças pessoais e a relação com aspectos significados do meio ambiente (THE WHOQOL GROUP, 1995).

Dois aspectos importantes relacionados ao conceito de qualidade de vida: a subjetividade e a multidimensionalidade. A subjetividade considera a percepção da pessoa sobre o seu estado de saúde e sobre os aspectos não-médicos do seu contexto de vida. Como o indivíduo avalia a sua situação pessoal em cada uma das dimensões relacionadas à qualidade de vida. Na multidimensionalidade a qualidade de vida é composta por várias dimensões. Tal aspecto tem uma consequência métrica importante. A mensuração da qualidade de vida não vem de um único escore, mas sim de escore de vários domínios (ex., físico, mental, social, etc.).

Qualidade de Vida ou Qualidade da Vida. Brandão (2005a, p. 30), em uma análise de matérias e anúncios de um jornal, comenta três dimensões que ele dá o nome de *qualidade de vida* é dito, sugerido ou negado:

Algum modo de ser e ser vivido, ou algum estilo de *qualidade de vida* se anuncia ou silencia, ora pelo que se defende dela, naquilo que há nela de genuíno, (...) Ora no que como ela se apresenta como padrão de bem-viver caro, e rara oportunidade ofertada a poucos. Ora, e em uma dimensão ainda pior, no anúncio de como o lado rico e norte do mundo se fecha para proteger os seus do mal que vem de fora, dos pobres e desqualificados da Terra. Daqueles a quem se deve negar, em nome de um falso direito submetido ao poder e ao dinheiro, uma *vida de qualidade*.

Esta citação nos remete a um pensamento mercadológico subentendido da Qualidade de Vida, onde alguns padrões de compra e posse determinam a superioridade de uns sobre os outros. O autor cita que algumas oposições afetam os sentidos e significados de compreensão do mundo, da vida e da pessoa humana. Uma delas é o modelo de *desenvolvimento*. Um *desenvolvimento econômico* regido por leis financeiras de produção? Ou o *desenvolvimento humano*, conduzidos pelos princípios de igualdade, inclusão e sustentabilidade?

Outra oposição é a *educação*. Qual educação para formar qual tipo de pessoa, para criar ou viver em que tipo de mundo social? Uma educação para o indivíduo ou para o cidadão? Uma educação para instrução do produto-consumidor competente e competitivo? Ou para a formação do criador-cidadão participante e solidário?

A constante aparição dos verbos “fazer”, “ter” e “conquistar” nos lugares de “ser”, “criar” e “realizar”, que leva a real posse de coisas e conquistas sociais, refletem a pessoa socialmente feliz (rica, famosa, de sucesso...). Deste modo, os verbos que aparecem relacionados a qualidade de vida vendem-na como posse de bens (ter um bom emprego, um bom casamento, alto padrão de vida...).

Para Brandão (2005a) tais bens que a discreta soma aparece, sempre em medidas enganosas, como a própria razão do trabalho humano como forma de desenvolvimento econômico: a educação, saúde, alimentação, vestuário, habitação, comunicação, trabalho, lazer. Brandão conclui:

E, assim, tornam-se os indicadores materiais e critérios confiáveis da medida da *qualidade de vida* de pessoas, famílias, comunidades e povos inteiros. Mas sabemos, elas são apenas a condição mais elementar. São o alicerce da casa em que se vive e não a própria vida que devera ser vivida ali. (p. 38).

A natureza de que fazemos parte é de existência exclusiva de nossos interesses de sobrevivência, de bem-estar, de acumulação de bem e enriquecimento? Ou é um cenário múltiplo e complexo que possui em si mesma o sentido de ser de sua realização?

Concordando com a segunda questão, em que as pessoas estão inseridas sócio culturalmente e, portanto tem capacidade de modificar a sua vida, passaremos de uma quantidade possuída de qualidade de vida (“posse do ter”), para uma experiência de qualidade partilhada da vida (“dom do ser”).

Brandão (2005, p.38) diz que a *qualidade de vida* não é uma conquista pessoal que se alcança por meio de atos de competência e competição. Antes de ser um direito de alguns sobre a privação de outros com princípios de desigualdade, a *qualidade de vida* é um dever de pessoas socialmente iguais e igualadas em seus direitos essenciais. Brandão (2005, p. 38) cita “A *qualidade de vida* na sociedade desigual desqualifica a vida e a sociedade.”

O lazer, os esportes e os jogos podem ser utilizados para pensarmos se podemos ser e interagir de uma outra maneira, buscando outros princípios para a *qualidade de vida*. As pessoas tornaram-se produtos à venda nos modos como o esporte é apresentado na sociedade regida pelas regras de mercado. O esporte já não tem mais sua característica do movimento dos braços, pernas, entre outros, mas sim os de quem os transforma em um jogo de negócios.

Brandão (2005a) comenta:

Não podemos estabelecer padrões humanos de *qualidade de vida* em situações em que, para que algumas poucas pessoas possuam *vidas de qualidade*, a imensa maioria dos deixados à margem do “sistema” mergulhe em condições de vida a cada dia mais desqualificadas. (p. 64).

Podemos transferir tudo da competição para a cooperação. Modificar o sentido da vida do *ter* para o *ser*. Precisamos de menos patrões e mandatários e mais companheiros de destino. Podemos aprender a sermos, livres da coerção e da propaganda de falsos desejos, direitos e deveres, critérios do que de fato necessitamos para viver.

Werneck (1998) retoma a Aristoteles para definir vida ativa, que é fundamentado em três atividades humanas: o labor, o trabalho e a ação. Deste modo, lazer era o contrário de vida ativa. Pois, entendia-se lazer como tempo livre, exercício do ócio.

Já durante a Revolução Industrial surgiu à necessidade da reivindicação do lazer. Segundo Werneck (1998):

Nesse contexto emerge o lazer, enquanto fenômeno histórico-social intimamente relacionado às questões que envolvem o trabalho e a vida como um todo. Ao contrário do sentido grego de *skhole*, o lazer da forma como conhecemos hoje foi fruto de reivindicações sociais, resultante da existência de um "tempo de folga" conquistado sobre o trabalho.

Mas, nem todo este "tempo de folga" pode ser considerado lazer, ainda mesmo se o principal objetivo for a compensação de frustrações, recuperação de energias para o exercício laboral. Se seguir estes objetivos, tal prática seria apenas um modo alienado de contribuir com a manutenção da estrutura social vigente, desprovida de reflexão e crítica.

Brandão (2005b, p.89) retoma a dizer sobre a intensa rotulação a que somos submetidos: "Nunca nos vimos tão distribuídos em e entre escalas, tão medidos e mensurados em um mundo "racional e operativo", onde um título vale mais do que um nome, e um número vale mais do que um título."

Deste modo, faz uma série de ligações entre trabalho e seus preços. Onde o preço da produção é o trabalho; do trabalho à competição. E, o preço da competição, é a perda progressiva do que nos fez seres humanos, a cooperação. Estamos, até certo ponto, condicionados a um sistema que nos leva a crer que somos, por natureza, competitivos.

Brandão, agora remete a beleza do esporte, onde o seu resultado não é a vitória, que exalta um vencedor e esquece os outros (perdedores), nem as classificações dos desempenhos atléticos, mas sim no bailado dos gestos. Assim: Está na orquestração de uma equipe, na qual vale mais o que criam com sabedoria e destreza os "de um lado", e não a maneira como sobrepujam e derrotam os "do outro". Aliás, o que seria da vitória dos que "vencem" se não fosse a cooperação adversária dos que "perdem"? (BRANDÃO, 2005b).

Educação Popular e Saúde

A educação popular tem contribuído para a superação do biologicismo, autoritarismo do doutor, desprezo pelas iniciativas do doente e seus familiares e da imposição de soluções técnicas restritas, que dominam a medicina atual. Não se atem a dimensão conhecimento e sensações conscientes, mas a dimensões simbólicas do inconsciente, presentes nas relações sociais.

Em relação às atividades físicas, Carvalho (1998) comenta sobre o "mito" em sua prática. Define atividade física e saúde, pautadas em uma perspectiva biológica, na qual saúde é vista como a ausência de doenças. E atividade física é entendida como a execução de práticas físicas por meio de modalidades esportivas.

Frases como, “Esporte é saúde”, “Esporte faz bem ao corpo e a mente”, “Esporte não é droga, pratique”, estão constantemente sendo divulgadas nos principais meios de comunicação em massa. Exercendo, assim, uma grande representação entre os populares. Mostrando, praticamente impondo, que as relações entre promoção de saúde e praticar esporte estão, diretamente ligadas.

A educação física tem papel importante nesse processo, ela pode estabelecer relações entre a educação popular e os conhecimentos sobre saúde. Pode-se trabalhar a desconstrução desta visão televisiva e construir novos conceitos, próprios das pessoas, mostrando-lhes que é preciso se pensar mais nas atitudes/ações e suas consequências. Que nem tudo o que é dito como verdade, de fato realmente é.

Trajatória Metodológica

A presente pesquisa foi desenvolvida através da coleta de informações de caráter qualitativo, o qual não permite generalizações. Para Negrine (1999):

Os métodos de investigação qualitativa pressupõem uma abordagem diferenciada também no que se refere aos instrumentos de coleta de informação. Esses devem ser elaborados dentro de outra perspectiva, que não aquela que serve de modelos matemáticos. (p. 62).

Foi utilizada a observação acompanhada pelas notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) como instrumento de coleta de informações.

Como instrumento de coleta de dados, após todos os encontros, foram realizados registros em Diários de Campo, sempre elaborados ao final de cada vivência, quando retornava à minha residência. Os Diários de Campo confeccionados estão disponibilizados nos apêndices.

A pesquisa baseada na fenomenologia não prima pelo estabelecimento de fatos, ou seja, de relações causais, mecânicas, mensuráveis; mas pelo desvelar dos fenômenos e a capacidade de outorgar significado às coisas exteriores (TÁPIA, 1984).

Para a análise dos Diários de Campo nos inspiramos na fenomenologia. Assim, após a sua transcrição e leitura, o estudo percorreu as seguintes fases, descritas por Gonçalves Junior (2003): Identificação das Unidades de Significado; Organização das Categorias; Construção dos Resultados.

A adesão dos participantes ao projeto se deu de forma autônoma, após reunião de esclarecimento e assinatura pelos participantes e seus pais ou responsáveis de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual concordavam com a intervenção, coleta de dados (diários de campo) e da posterior divulgação das informações no meio acadêmico. Ocorreram no total 8 encontros na intervenção.

Os encontros consistiam em aulas regulares de educação física escolar em uma escola estadual de ensino da cidade de São Carlos.. A classe escolhida (sexta série) foi um acordo entre o pesquisador e o professor de educação física da escola mencionada.

A escola escolhida se encontra em um bairro periférico do município de São Carlos. A maioria dos alunos que lá estudam reside no próprio bairro. São alunos, em sua maioria, de classe média baixa. A área física da escola é grande. Há uma quadra coberta e um campo de areia, e nestes locais ocorrem principalmente às aulas de educação física. Porém, os materiais disponíveis para as aulas são poucos e ruins. Necessitando a adaptação das aulas por parte do professor.

Foram entregues 28 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, destes 18 retornaram com a assinatura do responsável pelos sujeitos da pesquisa. Os outros 10 sujeitos da pesquisa não entregaram o Termo, pois seus responsáveis, por algum motivo, não liberaram a sua participação na pesquisa. Tomamos todos os cuidados necessários não mencionando os alunos que não tiveram a participação não autorizada nos diários de campo.

Com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos, os mesmos foram convidados a sugerir nomes fictícios, com total liberdade no critério de sua escolha. Assim, tais nomes aparecem nos diários: *Bernardo, Gaby, Slash, Jhony, Kathlyn, Mirely, Thomas Gabriel, Thayna, Lee, Morceguinho, Alfredo, Franciely, Drica, Mah, Bruce Lee, Yuri, Jet Lee e Beatriz.*

CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

A análise nomotética foi “feita com base na análise das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado” (GARNICA, 1997).

A matriz nomotética é composta de uma coluna à esquerda onde estão alocadas as **categorias** baseadas nas asserções dos Diários de Campo (DC), dispostas e arranjadas por letras maiúsculas de nosso alfabeto (A, B, C e D).

Na parte superior da matriz, em uma sequência horizontal, estão identificados os **Diários de Campo (DC)**, através de numeração com algarismos romanos (de I a VIII). Abaixo da sequência dos Diários, do lado direito das categorias, em números arábicos, estão

às unidades de significado correspondentes às categorias. A ausência de unidades de significado denota que naquele diário não houve asserção correspondente àquela categoria.

A análise dos diários de campo para a construção da matriz tem como base as **convergências** e **divergências**. As **convergências** são aspectos comuns às descrições dos diários de campo, mesmo de forma implícita, que estejam em concordância com as categorias. As **divergências** correspondem a aspectos contrários, que não estejam em concordância com as categorias. Estas divergências estão identificadas na matriz com a letra ***d*** associada ao número da unidade em que se encontra. As unidades de significados que aparecem a seguir na análise surgem dos conteúdos apresentados na intervenção e completadas por comentários e perguntas dos alunos.

Tabela1- Matriz Nomotética

Diários de Campo Categorias	DC I	DC II	DC III	DC IV	DC V	DC VI	DC VII	DC VIII
A) Manutenção de hábitos saudáveis	1, 2, 5			1d	1, 3, 4, 5	1, 3, 4, 5, 6	2, 3	
B) Respeito ao próximo	3					2		2, 3, 4d
C) Consumismo	4	1	1		2			
D) Relações com a fruição do lazer							1	1, 5

A) Manter hábitos de vida saudáveis

Nesta categoria, encontramos asserções que relatam a manutenção de hábitos “ditos” saudáveis pelos sujeitos da pesquisa. Tais asserções remetem a uma tomada de consciência positiva em relação às percepções dos alunos frente aos fatos que os cercam, como podemos ver nas falas de Beatriz, Jhony e Thomas Gabriel sobre hábitos alimentares:

Beatriz disse que manter uma alimentação saudável deixa as pessoas mais dispostas durante o dia e melhora a qualidade de vida. Jhony disse que as pessoas tem que saber escolher os alimentos para terem uma boa saúde e, portanto, uma melhor qualidade de vida. (DC V; 5A).

Thomas Gabriel me disse que pode influenciar que a pessoa pode ficar gorda e vários problemas começam a surgir, como diabetes e hipertensão. (DC V; 4A).

As asserções mostraram que os participantes tinham a compreensão de hábitos alimentares e, portanto, conseguiram dizer que a tarefa de cumpri-los não é fácil: “Ao perguntar aos alunos se as pessoas conseguem manter uma alimentação saudável, todos disseram que não. É muito difícil manter uma alimentação saudável.” (DC V; 3A).

“Perguntei a eles se eles acreditavam que tinham uma alimentação saudável. A maioria disse que sim e Thomas Gabriel disse que não. Pois estava muito acima do peso e só tinha 12 anos.” (DC V; 1A).

As respostas mediante a um questionamento perante os alunos resultaram em alguns tópicos, os quais deram importante direção a esta pesquisa. Tais respostas ficaram evidentes na, principalmente, nas falas de Franciely e Thomas Gabriel:

Ao perguntar a turma o que significava Qualidade de Vida, Franciely disse que era ter Saúde. Thomas Gabriel disse que era ter educação. Cada palavra que eles diziam eu anotava na lousa. Surgindo então: Saúde; Educação; Comer coisas saudáveis; Esporte; Felicidade. (DC I; 1A).

Porém, mais a frente, pode-se ver um pensamento centralizado na figura do médico e o assistencialismo, onde se busca apenas a solução para um determinado problema: “Franciely disse novamente ter hábitos de vida saudáveis para ter saúde[...]Ela me disse que era ir ao médico2.” (DC I; 2A).

Também, podemos perceber que o mito *esporte é saúde* está presente nas asserções analisadas. E o pensamento das melhoras, quase que puramente biológicas, das práticas esportivas fica evidente nas falas de Slash e Yuri:

[...] então questioneei a eles se esporte é saúde. Todos responderam que sim. Slash e Yuri disseram que esporte é saúde por que trabalha o coração. Quando a pessoa corre ela trabalha o coração, a respiração. Perguntei a todos novamente se o esporte é, em todas as ocasiões, sinônimo de possuir saúde, e todos responderam que sim. (DC VI; 1A).

Conseguimos ver a mudança de tal pensamento mencionado anteriormente, nas falas de Bernardo, Alfredo, Jhony e Slash: “Bernardo disse: É, esporte só é saúde dependendo de como a gente joga. Por que os jogadores de futebol se machucam o tempo todo. Alfredo, então, falou: olha o Ronaldo, se quebrou todo jogando bola.” (DC VII; 2A).

“Agora, Slash e Jhony me disseram que não, pois as pessoas se machucam muito.” (DC VI; 3A).

Questionei-os sobre os motivos do porque esporte, agora, não seria saúde. E os motivos apresentados foram: acidentes nos esportes (quebrou o dedo, quebrou o braço, punho, perna; Ronaldo (jogador de futebol) deslocamento da patela; Lesão por esforço repetitivo (LER). (DC VI; 5A).

Quando tais motivos surgiram, os participantes perceberam que aquilo acontecia com eles também. Alguns participantes relataram suas experiências: “Então perguntei a eles se já sofreram alguma lesão devido ao esporte. Yuri disse ter quebrado a perna duas vezes. Slash e Jhony quebraram o braço. Morceguinho disse estar sempre com alguma dor no corpo.” (DC VI; 6A).

Conseguimos perceber que os participantes conseguiram discernir entre a prática desportiva e “ganho” de saúde e, também, a diferenciação entre o que lhes é apresentado pelos meios de comunicação e seu verdadeiro sentido. Isto se mostrou na fala de Thomas Gabriel: “Thomas Gabriel, com uma foto de quatro ciclistas cheios de barro e com caras de dor, me disse que tal pratica não era ter qualidade de vida, pois eles não estavam se divertindo e estavam com dor.” (DC I; 5A).

Encontramos resistência à revelação do “mito”, mas também conseguimos visualizar tal processo acontecer. Isto se reflete nas falas de Yuri:

Yuri continuou a dizer que os atletas são muito saudáveis e, por isso o esporte é saúde. (DC VI; 4A).

Perguntei para Yuri se ele continuava a achar que esporte é sempre saúde e se ele ainda não via diferença alguma entre as duas atividades. Ele balançou a cabeça e disse: agora deu pra ver melhor que não tem tanta saúde assim né. (DC VII; 3A).

Esta categoria apresentou uma divergência em relação a uma das intervenções realizadas, onde as discussões sobre os temas pertinentes as aulas não ocorreram de forma desejada. Pode-se se ver isto nesta asserção:

Nenhum deles veio me perguntar se tal alimento era pertencente a qual grupo de nutrientes, se era proteína ou carboidrato. “Não consegui desenvolver nenhum tipo de discussão com os alunos acerca de seus hábitos alimentares e as influências que isto pode trazer a vida deles, em específico sua saúde.” (DC IV; 1A).

B) Respeito ao próximo

As asserções que compõem esta categoria seguem a ideia do respeito ao próximo e momentos de comunhão entre os sujeitos. Em relação à afetividade dos sujeitos ao próximo foi realçado pela fala do professor Edson:

Na segunda parte da aula, descemos na quadra e, sentado em roda, o professor Edson pediu a palavra e disse para os alunos pensarem naquele momento em especial. Que alguns estavam ali por que gostavam, outros por que eram obrigados, mas que todos juntos ali formavam um ambiente legal, de convivência. E realçou um pouco mais as definições de qualidade de vida e vida de qualidade. (DC I; 3B).

Frente a uma das intervenções realizadas na escola, os alunos frisaram a participação de todos nas atividades propostas, caracterizando as “atividades livres” como um momento de exclusão de alguns muitos, de não comunhão entre os sujeitos:

Perguntei se eles tinham achado este tipo de aula melhor ou pior em relação às outras aulas que eu tinha dado a eles. Um grande número me disse que as aulas normais são melhores, por que todos participavam e ninguém ficava a toa. (DC VIII; 3B).

O estar próximo às pessoas se mostrou presente, também nas práticas de atividades físicas, tanto nas aulas de educação física escolar ou não, denotando lhe um fator promotor de saúde:

Os motivos apresentados pelos alunos afirmando que esporte é saúde foram: se tiver algum problema não pode praticar esportes; problemas cardíacos também não pode fazer exercícios físicos; trabalhar em grupo é saudável.(DC VI; 2B).

O respeito ao próximo não se deva somente nas relações inter-pessoais, mas também no cumprimento de regras, sejam elas pré-estabelecidas ou decididas no momento pelos participantes das atividades: “[...] os alunos estavam respeitando as regras, “entradas” mais duras, eles paravam e marcavam faltas. Aconteceram poucos xingamentos entre eles.” (DC VIII; 2B).

Esta categoria apresentou uma divergência em relação ao estar junto dos participantes e também o respeito ao próximo. Esta asserção nos traz a reflexão de que a exclusão das meninas durante as atividades é presente durante as aulas de educação física escolar:

Perguntei a elas por que não quiseram participar/realizar outras atividades, como pular corda, jogar amarelinha, basquete, vôlei e o próprio futebol? Beatriz me respondeu que ela não gostava de futebol e os meninos não gostam que elas joguem com eles. Gaby completou dizendo que elas estavam velhas demais pra pular corda e jogar amarelinha e que tais atividades eram coisas de criança. (DC VIII; 4Bd).

C) Consumismo

Esta categoria traz asserções acerca de compreensões sobre o consumismo humano. As relações entre o possuir, comprar, ter, estão presentes na compreensão sobre a qualidade de vida dos sujeitos. A mídia exerce papel significativo ao apresentar produtos, em sua maioria muito caros, como fator importante para obtenção de uma qualidade de vida.

Tal fato se evidenciou no comportamento expresso por Slash: “Slash pegou uma imagem de um carro de luxo e disse que ter qualidade de vida era ter tal carro, pois o carro era de qualidade.” (DC I; 4C).

A relação com o trabalho, tanto durante o período escolar quanto em um futuro próximo, esta presente nas falas de Thomas Gabriel. Tal asserção traz uma compreensão de que a falta de cooperação entre os sujeitos acarreta em consequências mais adiante, e uma destas consequências seria a perda da renda do sujeito, assim “perdendo” qualidade de vida:

Um garoto, Thomas Gabriel, me disse: “então, se você não tem um bom relacionamento com seus colegas de trabalho, até da escola, num grupo... uma vez a professor pediu um trabalho pra gente fazer e alguns fizeram e outros não, daí ela deu nota baixa pra todo mundo

porque ficou faltando uma parte do grupo fazer... eu que fiz fiquei muito bravo, porque fiquei um tempão fazendo e os que não fizeram... ficaram o dia inteiro jogando bola na rua... atrapalharam todo mundo, fora a bronca que a gente tomo da professora. Ai interfere na sua qualidade de vida por que você pode repetir de ano, se for no trabalho você poder ser despedido. (DC II; 1C).

[...] o Thomas Gabriel me disse: “se quando a gente tiver trabalhando e for fazer algo sem consultar alguém e der errado, a gente pode se dar mal por isso, perde o emprego, brigar em casa também”. (DC III; 1C).

Durante a intervenção sobre hábitos alimentares saudáveis, as compreensões entre os alimentos mais saudáveis e seu custo se evidenciaram na fala de Franciely. Ela conseguiu perceber a relação entre o poder nutritivo dos alimentos e seu preço nas gondolas dos supermercados: “Franciely disse que os alimentos que engordam são os mais baratos no supermercado. As frutas são caras, estragam rápido. O macarrão é barato, pão também.” (DC V; 2C).

D) Relações com a fruição do lazer

Durante as intervenções perceberam-se vários momentos que abordavam a fruição do lazer pelos participantes. Também percebeu-se o significado de lazer perante os sujeitos, como: “Perguntei se eles sabiam definir lazer e Jhony disse: é fazer alguma coisa no tempo livre. Slash disse: é se divertir, brincar. Então Jhony tornou a dizer: é, é se divertir e brincar no seu tempo livre.” (DC VIII; 1D).

Além desta significação do lazer pelos participantes, foi possível estabelecer relações que tais momentos de tempo livre têm com a vida deles:

Perguntei a todos então qual a relação entre o lazer e a qualidade de vida deles. Jhony me respondeu que era ter um tempo pra fazer o que quiser e, portanto, traria benefícios à pessoa. Slash falou que a pessoa poderia relaxar e que isso a ajudaria depois no trabalho. (DC VIII; 5D).

Nesta asserção, Beatriz diferencia as atividades realizadas durante as intervenções, caracterizando momentos de lazer e, ao mesmo tempo, momentos de “trabalho”:

Beatriz me disse que a segunda atividade foi mais divertida, legal [...] na segunda as pessoas estavam mais distraídas e, na primeira, tinham uma certa pressão sobre os alunos para que eles realizassem movimentos mais precisos e fizessem um esforço físico maior. (DC VII; 1D).

Considerações

Em uma pesquisa inspirada na fenomenologia, sua conclusão não indica um final absoluto, nem determina condutas, valores ou pensamentos, mas a compreensão dos fenômenos estudados, conhecendo-os e reconhecendo-os como importantes para quem os experienciam, deste modo podemos respeitá-los e considerá-los em nosso processo de humanização.

As dificuldades encontradas remetiam a um pensamento anterior pré-estabelecido, de que os sujeitos já estariam impregnados com as compreensões midiáticas sobre a qualidade de vida. A questão do ter, possuir estava presente em muitos momentos durante as intervenções, como podem ser vistos nos Diários de Campo (Apêndice 2). A tarefa de desconstrução desta ideia que é apresentada/imposta pelos meios de comunicação não foi fácil, mas conseguimos perceber o início de mudanças no pensamento dos sujeitos que levam as compreensões sobre uma vida de qualidade. Seria impróprio dizer que tal processo de desconstrução foi totalmente alcançado, mas sim que ele deve estar em constante reflexão durante as aulas, levando aos alunos a um pensamento mais crítico sobre aquilo que os cercam.

As compreensões sobre uma vida de qualidade remetem muito aos cuidados à saúde. Porém, pautadas no assistencialismo e na figura do médico. Faltando-lhes, anteriormente, maiores compreensões de como se levar e manter uma vida mais saudável, coma prática de atividades físicas, alimentação adequada, o estar com o próximo. Como visto nesta asserção: “Franciely disse novamente ter hábitos de vida saudáveis para ter saúde[...]Ela me disse que era ir ao médico.” (DC I; 2A).

Tais cuidados a saúde levam a um pensamento biológico do corpo humano e as relações de cause e efeito aparecem em alguns excertos: Thomas Gabriel me disse que pode influenciar que a pessoa pode ficar gorda e vários problemas começam a surgir, como diabetes e hipertensão. (DC V; 4A).

A divisão entre corpo e mente esta impregnada no cotidiano dos sujeitos. Tornando árduo o exercício de refletir por eles. Como o fato de que esporte é, em todas as ocasiões, sinônimo de saúde. Isto é um mito que todos os sujeitos acreditam e tem resistência em perceber que o esporte, às vezes, pode não ser sinônimo de saúde, como: “Yuri continuou a dizer que os atletas são muito saudáveis e, por isso o esporte é saúde.” (DC VI; 4A).

E:

[...] então questioneei a eles se esporte é saúde. Todos responderam que sim. Slash e Yuri disseram que esporte é saúde por que trabalha o coração. Quando a pessoa corre ela trabalha o coração, a respiração. Perguntei a todos novamente se o esporte é, em todas as ocasiões, sinônimo de possuir saúde, e todos responderam que sim. (DC VI; 1A).

Conseguimos identificar o início da mudança de pensamento sobre o dizemos acima (hábitos alimentares, saúde, esporte é saúde). Comprovando que as relações entre a educação física e a vida de qualidade podem e devem ser trabalhadas, gerando atitudes positivas dos sujeitos, e tornando-a um local em que estas trocas de saberes ocorrem. Tal início se vê nas falas de Yuri:

Perguntei para Yuri se ele continuava a achar que esporte é sempre saúde e se ele ainda não via diferença alguma entre as duas atividades. Ele balançou a cabeça e disse: agora deu pra ver melhor que não tem tanta saúde assim né. (DC VII; 3A).

E também na fala de Bernardo:

Bernardo disse: É, esporte só é saúde dependendo de como a gente joga. Por que os jogadores de futebol se machucam o tempo todo. Alfredo, então, falou: olha o Ronaldo, se quebrou todo jogando bola. (DC VII; 2A).

As visões impregnadas pelo consumismo, que está muito presente nas televisões, rádios e internet, se reflete nos sujeitos da pesquisa. A fala de Slash representa isto: “Slash pegou uma imagem de um carro de luxo e disse que ter qualidade de vida era ter tal carro, pois o carro era de qualidade.” (DC I; 4C).

O lazer se mostrou de grande importância nas vidas dos sujeitos. Este lazer se mostrou inseparável da presença do próximo. Os sujeitos relatam atividades de lazer que são, naturalmente, indispensáveis à presença de várias pessoas para que ocorram. Isto se vê nesta asserção:

Perguntei se eles tinham achado este tipo de aula melhor ou pior em relação às outras aulas que eu tinha dado a eles. Um grande número me disse que as aulas normais são melhores, por que todos participavam e ninguém ficava a toa. (DC VIII; 3B).

Consideramos que, a partir das intervenções embasadas na Qualidade de Vida e Vida de Qualidade, identificamos processos educativos que levaram a uma apropriação maior dos significados de uma Vida de Qualidade. Ainda, revelaram a preocupação dos alunos com seus

hábitos alimentares; a preocupação e o respeito a seu semelhante; compreensões sobre o lazer e as influências da mídia sobre nós.

Referências

BOGDAN, Robert. C; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994, p.150-175.

BRANDÃO, Carlos. R. Qualidade de vida, vida de qualidade e qualidade da vida. In: _____. **A canção das sete cores: educando para a paz**. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 27-72.

BRANDÃO, Carlos. R. Jogar para competir ou jogar para compartilhar? In: _____. **Aprender o amor: Sobre um afeto que se aprende a viver**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 87-116.

CARVALHO, Yara. M. **O “mito” da atividade física e saúde**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

FLECK, Mauricio P. Problemas conceituais em qualidade de vida. In _____. **A avaliação de qualidade de vida: guia para profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, p. 19-28, 2008.

FLECK, Mauricio P. **A avaliação de qualidade de vida: guia para profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GARNICA, Antonio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface -Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu**, v.1, n.1, p.109-122, 1997.

GLADIS, Madeline M.; GOSCH, E. A.; DISHUK, N. M.; et al. Quality of life: expanding the scope of clinical significance. **Journal of Consultant and Clinical Psychology**. v. 67, n. 3, p. 320-331, 1999.

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.

HUNT Suzzane. M. **The problem of quality of life**. Quality of Life Research, v. 6, n. 3, p. 205-212, 1997.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In _____. **A pesquisa qualitativa na educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulinas, 1999, p. 61-93.

SEIDL, Eliane. M. F.; ZANNON, C. M. L. C. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, Abril 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000200027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de Junho de 2011.

TÁPIA, Luis E. R. Método em fenomenologia. In: MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. F. S. F. **Temas fundamentais da fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984. p. 69 - 74.

THE WHOQOL GROUP. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **Soc Sci Méd**; v. 41, 1995

WERNECK, Christianne L. G. Lazer, trabalho e qualidade de vida. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 1998, A Coruña. Deporte e Humanismo en Clave de Futuro. **Anais...** A Coruña: Universidade da Coruña, 1998.

RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EFE E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Dra Flavia Fiorante- Faculdades Integradas Einstein de Limeira

Dra Regina Simões- Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**Ms Cassiano Ferreira Inforsato- Aluno do programa de Pós Graduação da
UNESP/FCLAR**

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo

Este estudo tem como objetivo refletir se as tendências pedagógicas que surgiram na década de 80 refletiram ou não na prática pedagógica de um grupo de professores de Educação Física do 1º. ao 5º ano das escolas estaduais da cidade de Serra Negra –SP. Como resultado verificou-se que as três tendências refletiram de forma significativa na prática pedagógica dos professores pesquisados, predominando indícios de um trabalho desenvolvimentista, apenas um deles ampliou em sua ação prática, atitudes crítico-superadora e construtivista. O estudo nos levou a refletir que não há uma ou outra tendência que deva ser elucidada, mas que haja possibilidade de ações conjuntas visando a contribuir para a ação pedagógica do professor.

Palavras chaves: Escola - Educação Física - Prática pedagógica

Introdução

Nota-se, no desenvolvimento da Educação Física Brasileira, alguns papéis (higienista, militarista e esportivista) assumidos pela Educação Física Escolar Brasileira, ao longo dos tempos, os quais estão intimamente relacionados com a prática pedagógica dos professores dessa área. Tais papéis, relatam que ela é filha de cada época, estando, portanto, sujeita a transformações e necessidades referentes a cada momento histórico. Podemos considerar de modo geral, que as influências e tendências ocorridas

durante algumas décadas, fizeram protagonizar um corpo saudável, robusto, disciplinado, domesticado, fruto do paradigma mecanicista que vigorava nestes períodos. Assim, a Educação Física estava vinculada a valores como: autoritarismo, rendimento, eficiência, docilidade e submissão.

Estas conotações atribuídas à Educação Física valorizavam, sobretudo práticas pedagógicas caracterizadas pela execução do movimento mecânico, destituído de sentido para o aluno, cabendo a ele obedecer e imitar o professor, aproximando-se de um conceito de alienação e de adestramento (GONÇALVES, 1997).

Ao relatar o processo de submissão do corpo no universo escolar, Gonçalves (1997, p. 33) discorre que:

A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder resultantes do processo histórico (...). As escolas eram, então, como fábricas, que produziam disposições para ações voluntárias, ao mesmo tempo que procuravam eliminar dos corpos movimentos involuntários.

Diante dessas interpretações, dadas ao corpo ao longo da história da Educação Física, prevalecendo a presença do paradigma mecanicista, configurou-se a necessidade de uma mudança significativa nos rumos da Educação Física Brasileira, em especial na escola, que se refletiu no surgimento de novas tendências para o contexto escolar.

É neste momento que a Educação Física passa por período de valorização dos conhecimentos produzidos na ciência. A discussão do objeto de estudo da Educação Física, [...], a confirmação da vocação para ser ciência da motricidade humana adicionados a um novo panorama político-social resultante da abertura, contribuem para que seja rompido, ao menos no nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único na escola (DARIDO, 1999, p. 16).

As tendências mais significativas e mais importantes dentro do universo acadêmico, em especial no estado de São Paulo e

que surgiram com o propósito anterior ou seja, com o objetivo de romper paradigmas e (re)desenhar um novo papel para a Educação Física no interior da escola foram: a *Desenvolvimentista*, tendo como representante o professor Go Tani, a *Construtivista*, representada pelo professor João Batista Freire e a *Crítico-Superadora*, tendo o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* como obra marcante publicado por Soares, et al em 1992.

Objetivo

Sendo as tendências pedagógicas uma nova opção dentro do meio escolar, objetiva-se neste artigo verificar se os professores do 1º. ao 5º ano das escolas estaduais da cidade de Serra Negra –SP se apóiam em alguma das tendências propostas pela área para estruturar e desenvolver sua prática pedagógica.

Metodologia da pesquisa

Para a identificar se os professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental da rede estadual da cidade de Serra Negra/SP se apóiam em alguma das tendências citadas nesse artigo para estruturar e desenvolver sua prática pedagógica, optamos pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa, tendo como recurso metodológico a pesquisa descritiva, a partir da observação das aulas. Justifica-se esta escolha, pois, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que estão sendo pesquisados, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, ou seja, do universo do estudo (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Para delimitarmos nosso universo inicialmente fizemos o levantamento das escolas estaduais e particulares, bem como do

número de professores atuantes em cada uma delas. Vale destacar que na cidade de Serra Negra não há escolas municipais para estas séries.

Desta forma, ao visitarmos a Secretaria da Educação da cidade, encontramos nove escolas que possuem classes de 1º. ano 5º. ano do Ensino Fundamental, sendo sete estaduais e duas particulares, perfazendo um total de nove professores. Perante número de escolas e professores, foram estabelecidos critérios para a realização da investigação, com a finalidade de delimitarmos melhor o universo de estudo.

1. Escolas cuja direção permita efetuar a pesquisa.
2. Escolas em que o professor de Educação Física concorde em participar da pesquisa.
3. Escolas em que o mesmo professor atue da 1ª à 4ª série.
4. Escolas em que o horário das aulas do professor seja compatível com a disponibilidade de horário da pesquisadora.

Frente aos critérios estabelecidos o universo ficou reduzido a quatro professores, atuantes em quatro escolas estaduais. A partir do universo definido, partimos para a observação das aulas, com base em um roteiro semi-estruturado com os seguintes dados: processo de início das aulas, atividades desenvolvidas, gestos do professor, correção dos exercícios propostos e relação professor/aluno. Foi observada em média quatro a cinco aulas de cada série de cada um dos professores componentes do universo, cessando a observação, na medida em que o fenômeno começava a se repetir.

Vale destacar que a observação permite um contato pessoal e estreito com o universo pesquisado, possibilita também que o pesquisador “[...] chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo da pesquisa qualitativa” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26). Optamos pela não filmagem das aulas para não comprometer o andamento natural das mesmas, pois notamos que a presença da pesquisadora já causava um certo constrangimento. Diante desse fato, seguindo a proposta de Ludke e André (1986), utilizamos a escrita para o registro das informações.

Na observação procuramos descrever as atividades desenvolvidas durante as aulas, bem como a forma de conduzi-las, a maneira com que o professor corrige tais atividades e a relação professor/aluno.

Resultados e Discussão

Nas aulas observadas, no caso do professor 1, o conteúdo desenvolvido foi de atividades recreativas como: variações de corridas, estafetas, siga o mestre, queimadas, atividades com cordas. No entanto, mesmo desenvolvendo conteúdos necessários à esta faixa de idade, as mesmas atividades eram aplicadas em todas as séries, quase sem variação, quanto à intensidade e ao grau de dificuldade. O professor apenas explicava como era feita a atividade e deixava os alunos realizando a atividade até o término da aula, em alguns momentos os próprios alunos ditavam a próxima atividade a ser realizada. Em momento algum houve a reflexão ou a discussão sobre as propostas sugeridas. Em contrapartida, as atividades propostas procuravam contribuir para o acervo motor, envolvendo saltos, corridas, deslocamentos, enriquecendo e aprimorando as habilidades motoras básicas.

Desta forma, indícios da tendência desenvolvimentista foram marcantes durante as aulas observadas. Segundo Tani (1988) é preciso que as habilidades básicas sejam aprimoradas para que não haja déficit futuro nas específicas, as quais serão trabalhadas posteriormente.

O professor 2 mesmo, que em algumas aulas, aplicassem as mesmas propostas para todas as séries, havia a preocupação em variar a intensidade e as atividades para as séries mais avançadas. O professor trabalhava estafetas que envolviam o andar, correr, saltar, quicar, arremessar entre outras.

Para os desenvolvimentistas os conteúdos trabalhados em aula devem ser desenvolvidos seguindo uma ordem de aquisição, das habilidades básicas (andar, saltar, correr), ou seja, das mais simples para as habilidades específicas, consideradas mais complexas, as quais dão subsídios para a prática dos conteúdos que permeiam a área. Desta maneira, contemplando esses pressupostos, notamos na prática pedagógica desse professor, vestígios de um trabalho desenvolvimentista, assim como o professor 1.

Quanto ao professor 3 nas aulas observadas explorou atividades como: amarelinhas, escravos de Jó, cinco Marias, cantigas de roda, variações de pega- pega. A

mesma atividade era desenvolvida em todas as séries, variando o grau de dificuldade. As regras para a 3ª e 4ª séries, eram sugeridas e construídas pelos próprios alunos que questionavam, opinavam, acrescentavam novas idéias às atividades desenvolvidas. Desta maneira, percebemos indícios, mesmo que de uma forma inconsciente, de atitudes que lembram os pressupostos defendidos pelos adeptos do construtivismo.

Os construtivistas salientam que cabe ao professor a tarefa de criar oportunidades durante as aulas em que o aluno possa questionar, refletir, sugerir, analisar, desenvolvendo assim a criticidade, levando-o não só à construção, mas também à reconstrução dos conteúdos propostos em aula (FREIRE, 1991).

Foram notadas também atitudes crítico-superadoras, pois, à medida que o professor apresentava a atividade a ser desenvolvida, sempre alertava sobre a história da atividade sugerida, por quem era praticada antigamente, por que a praticavam, e para quê, revelando uma preocupação em discutir e refletir os conteúdos propostos.

Os crítico-superadores propõem que, através da prática pedagógica da Educação Física, os professores propiciem o desenvolvimento da noção de historicidade dos conteúdos da área, permitindo ao aluno refletir e compreender-se como sujeito histórico, capaz de opinar, de interferir na sua vida privada e na sociedade em que está inserido. (SOARES et al., 1992)

Já o professor 4, as aulas observadas tinham algumas características marcantes: ordem, disciplina, noções de organização, divisão da aula em aquecimento, parte principal e volta à calma, apitos para comandar a aula e regras impostas pelo professor. Em relação aos conteúdos trabalhos notamos que em todas as séries não houve alteração, sempre acontecia atividades de corridas e estafetas com as suas variações. Diante dessa consideração, seu discurso reflete uma proposta com indícios militaristas. Divisão da aula em aquecimento, parte principal e volta à calma são componentes dos métodos de ginástica das tendências que vigoraram de 1889 até a década de 70. Autoritarismo, submissão, disciplina, passividade, regras impostas relembram atitudes encontradas nesse período histórico.

Em contrapartida, as atividades de estafetas trabalhadas durante a maioria das aulas e para todas as turmas, deixavam transparecer uma preocupação com o trabalhar o aprimoramento das habilidades motoras básicas e específicas, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário motor, caracterizando dessa forma, uma prática pedagógica com indícios desenvolvimentistas.

Na aula, com característica desenvolvimentista, a proposta pedagógica tem como base o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades básicas e específicas, ou seja, através dos conteúdos da Educação Física, o profissional da área, proporciona atividades que favorecem a aquisição dos requisitos citados, sempre com o intuito de observar se o aluno está ou não condizente com a fase de desenvolvimento motor compatível à sua idade (TANI, 1988).

Em relação à correção dos exercícios propostos, não há correção nem exigência da técnica e dos gestos feitos com perfeição por parte dos quatro professores observados, proporcionando o experimentar das propostas apresentadas. Desta maneira, exigência do gesto feito com perfeição já esta sendo transcendida pelo ato de experimentar as atividades propostas sem que haja padronização dos movimentos.

Convergindo-se com o discurso dos construtivistas, os quais salientam que o professor deve evidenciar em suas aulas o ser sensível e inteligível, que executa movimentos através de seu corpo, com intenções, sentimentos e desejos, e não corpos domesticáveis, que possuem seus movimentos castrados e padronizados.

A não padronização dos movimentos é um dos itens abordados pelos crítico-superadores, os quais salientam que no interior da escola o aluno não pode ser visto como um mero reprodutor de ações, mas como um ser capaz de interagir, de transformar o mundo do qual faz parte (SOARES et. al, 1992).

A tendência desenvolvimentista também se contrapõe ao ato de privilegiar em aula o gesto mecânico e perfeito, bem como modelos preestabelecidos. Segundo Tani (1988) esta proposta valoriza o processo, não se preocupando com o rendimento, com a performance técnica do aluno, divergindo-se da perspectiva esportivista.

Podemos enfatizar que a relação professor/alunos é a melhor possível, relações de afeto são constantes, são raros os momentos em que o professor tem que chamar a atenção com o tom de voz mais elevado. Desta forma, o contato dos professores com os alunos, na maioria das aulas observadas, é significativo, deixando transparecer um clima amigável e prazeroso. Apenas no professor 4 percebemos mesmo de uma forma minimizada resquícios de atitudes militaristas, o qual privilegiava atitudes de disciplina, incentivando uma passividade frente às regras e normas estabelecidas, fortificando o processo de obediência, submissão e de falta de autonomia dos alunos. Já os professores 1, 2 e 3 apresentaram vestígios das tendências atuais, ao oportunizar momentos em que os alunos pudessem questionar, refletir,

sugerir perante as atividades e regras impostas, além de demonstrarem constantes relações de afeto.

Quanto a relação professor-aluno, Tani (1988) enfatiza a importância dos relacionamentos serem amigáveis e afetivos, não adotando atitudes de submissão, passividade, autoritarismo, permitindo uma ligação amorosa e de respeito.

Os construtivistas reforçam que cabe ao professor a tarefa de criar oportunidades durante as aulas que gerem o questionamento, análise, sugestões de idéias, desenvolvendo assim a criticidade do aluno, levando-o não só à construção, mas também à reconstrução dos conteúdos propostos em aula (FREIRE,1991).

Na visão crítico-superadora o aluno tem a oportunidade de criticar, sugerir, opinar, transformar, agir com liberdade, responsabilidade, enquanto ser social, contribuindo efetivamente para a melhoria do nível de vida em nossa sociedade (TAFFAREL, 1985).

Considerações Finais

Refletir sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física do 1º. ao 5º. ano nos remete a tecer alguns comentários, tanto no que diz respeito à análise do referencial teórico pesquisado quanto às observações vivenciadas pela pesquisadora.

Podemos considerar que as tendências refletiram de forma significativa na ação pedagógica desse grupo de professores, atendendo as necessidades e aos anseios daqueles que efetivamente participam do contexto escolar: os alunos. Observamos que as três tendências apareceram nas aulas observadas, porém notamos que, na prática pedagógica dos professores pesquisados, predominam indícios de uma trabalho desenvolvimentista, apenas o professor 3 ampliou , em sua ação prática, atitudes critico-superado e

construtivistas, ratificando a fala de Darido (2001) quando coloca que as tendências pedagógicas não são refletidas de forma “pura”, mas sim com mesclagem de aspectos de mais de uma proposta pedagógica.

Nos itens correção dos exercícios propostos e relação professor/aluno os professores 1, 2 e 3 apresentaram vestígios das três tendências estudadas.

Frente a essas colocações, podemos afirmar que as tendências abordadas ao longo desse artigo possuem pressupostos divergentes relacionados aos princípios, aos conteúdos, às estratégias de aula, porém convergem no sentido de tentar romper com a visão esportivista e mecanicista que permeou a Educação Física por longo tempo.

Nesta lógica, vale olhar para todas as tendências, sem a preocupação estanque de valorizar esta ou aquela, mas refletir sobre os pressupostos presentes em cada uma e ter a possibilidade de propor ações conjuntas, objetivando contribuir para a melhoria da qualidade da ação pedagógica.

Referências Bibliográficas

- DARIDO, S. C. *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Araras: Topázio, 1999.
- _____. *Educação Física na escola e a formação do cidadão*. Tese (Livre docência)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de São Paulo. Rio Claro, 2001.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1991.
- GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- SOARES, C. L, et al. *Metodologia do ensino da Educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- TAFFAREL, C.N.Z. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985.
- TANI, G. et al. *Educação física escolar: abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL ESTÃO EM CONCORDÂNCIA COM AQUELAS PRECONIZADAS PELO NASF?

Rafael Vendramini¹, Ana Cláudia Garcia de Oliveira Duarte. Universidade Federal de São Carlos - São Paulo-Brasil

MOTRICIDADE E SAÚDE

Resumo: O Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade (PRMSFC) constitui-se em ensino de pós-graduação *lato sensu* e é destinado às profissões relacionadas à saúde, sobre a forma de curso de especialização caracterizado por ensino em serviço. O objetivo deste trabalho é comparar as ações desenvolvidas pelos residentes de Educação Física, com as atribuições contidas no manual do PRMSFC e com as ações preconizadas pelo NASF; e apresentar as dificuldades encontradas no desenvolvimento dessas ações e possíveis intervenções dentro deste programa. As ações desenvolvidas cumpriram com a proposta idealizada pelo Ministério da Saúde. Apresentamos por fim, como a falta de equipamentos sociais e a estrutura física inadequada da unidade, dificultaram o desenvolvimento de algumas ações.

Palavras-chave: educação física, saúde, residência.

Introdução

O Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade (PRMSFC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) constitui-se em ensino de pós-graduação *lato sensu* e se destina às profissões da área da saúde, sob a forma de curso de especialização caracterizado por ensino em serviço (MANUAL DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA E COMUNIDADE, 2011).

O PRMSFC atua dentro de uma proposta de Rede Escola de Saúde, é desenvolvido em parceria com a UFSCar e Secretaria Municipal de Saúde e consiste em ter os residentes inseridos nas equipes de saúde da família do município de São Carlos sob a orientação dos profissionais advindos da Universidade e da Secretaria Municipal de Saúde (MANUAL DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA E COMUNIDADE, 2011).

As áreas da saúde que participam desse programa de especialização são: Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Educação Física, Nutrição, Psicologia e Serviço Social; sendo que, as duas primeiras profissões citadas acima, compõem a equipe de referência de uma unidade de saúde da família enquanto que as demais formam uma equipe matricial responsável por apoiar duas equipes de saúde da família através do matriciamento (MANUAL DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA E COMUNIDADE, 2011).

O matriciamento é uma metodologia de trabalho em que especialistas oferecem um apoio de retaguarda assistencial e um suporte técnico pedagógico às equipes de referência de forma complementar ao que é previsto nos sistemas de saúde hierarquizados (CAMPOS; DOMITTI, 2007).

Além disso, o programa contempla estratégias para: ampliar a qualidade e eficiência dos serviços de saúde da população de São Carlos e região; capacitar todos os profissionais dos serviços de saúde que de alguma maneira contribuem para a formação pós-graduada dos profissionais; promover uma articulação cooperativa entre os cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física, Psicologia e Terapia Ocupacional da UFSCar; e influenciar a construção de novos modelos educacionais, de pesquisa e de cuidado (MANUAL DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA E COMUNIDADE, 2011).

Os residentes possuem algumas atribuições comuns para o trabalho nas Unidades de Saúde da Família que estão discriminadas no manual do curso, dentre elas: participar da territorialização e mapeamento da área; realizar o cuidado da população adscrita; garantir a integralidade da atenção por meio da realização de ações de promoção da saúde; participar das atividades de planejamento e avaliação das ações da equipe; promover a mobilização e a participação da comunidade, buscando efetivar o controle social; e muitas outras (MANUAL DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA E COMUNIDADE, 2011). Cada área da saúde participante desse programa possui também algumas atribuições específicas, as da Educação Física estão apresentadas no quadro-1.

Esse curso de pós-graduação da UFSCar teve seu início em fevereiro de 2007, logo após a Residência Multiprofissional em Saúde ser disposta pela Portaria Interministerial nº45, de 12 de janeiro de 2007 que foi publicada no Diário Oficial da União no dia 15 do mesmo mês (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

Surge dessa forma, a possibilidade de uma formação que capacita os profissionais a trabalharem sob uma nova perspectiva dentro do Sistema Único de Saúde, o trabalho em equipes multiprofissionais que atuem como apoio na inserção da Estratégia de Saúde da Família, na atenção básica do SUS.

O início do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade da UFSCar antecede praticamente em um ano a criação, por parte do Ministério da Saúde, dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), mediante a Portaria nº154, de 24 de janeiro de 2008 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008).

De acordo com esta portaria são criados dois tipos de NASF: NASF 1 – composto por, no mínimo, cinco profissionais de nível superior de ocupações não coincidentes entre as seguintes:

Assistente Social; Professor de Educação Física; Farmacêutico; Fisioterapeuta; Fonoaudiólogo; Médico Acupunturista; Médico Ginecologista; Médico Homeopata; Médico Pediatra; Médico Psiquiatra; Nutricionista; Psicólogo e Terapeuta Ocupacional. Deverá realizar as suas atividades vinculado a, no mínimo, 8 (oito) Equipes de Saúde da Família, e a, no máximo, 20 (vinte) Equipes de Saúde da Família. E o NASF 2 – composto por, no mínimo, três destes mesmos profissionais citados acima, exceto os da classe médica. Suas atividades deverão estar vinculadas a, no mínimo, 3 (três) Equipes de Saúde da Família (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008).

Objetivo Geral

Este trabalho teve como objetivo, comparar as ações desenvolvidas pela área da Educação Física do PRMSFC da UFSCar, desde o seu início até o ano de 2011, com as diretrizes para a atuação do profissional no NASF.

Objetivo Específico

Conhecer a percepção do residente em relação às principais dificuldades encontradas no seu trabalho durante os dois anos em que esteve inserido nas equipes de Saúde da Família e as possibilidades de intervenções a serem desenvolvidas nesse programa.

Métodos

Para a realização deste projeto, o primeiro procedimento adotado foi uma revisão na literatura, compreendida por artigos científicos, políticas públicas, legislação e manual do PRMSFC da UFSCar, a cerca do tema deste estudo: ações do profissional da área da Educação Física no NASF e ESF.

Após a revisão na literatura, foi elaborado um quadro comparativo entre o que é preconizado pelas diretrizes de atuação profissional nos NASFs, pelas atribuições contidas no manual do programa que são específicas dos residentes da Educação Física e as ações que foram desenvolvidas pelos pós-graduandos no período da residência.

Com base no quadro comparativo e na perspectiva do relator, discussão e considerações finais são apresentadas.

Descrição do manual

O programa de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos possui um manual que tem como principal finalidade a apresentação da Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade que possui uma parceria com a Prefeitura Municipal da mesma cidade.

Este documento é disponibilizado no início do programa a todos os residentes ingressantes e contém: as características gerais do curso, os cenários de aprendizagem, os objetivos, os formatos de avaliação, tanto dos pós-graduandos, quanto dos tutores e preceptores, projetos a serem desenvolvidos, enfim, tudo que é referente ao programa, inclusive quais são as

competências esperadas e atribuições previstas para as ações a serem desenvolvidas por cada profissão, bem como as atribuições gerais a todos os profissionais, algumas anteriormente citadas no escopo deste artigo.

NASF

A criação do Núcleo de Apoio à Saúde da Família teve como objetivo ampliar a abrangência, a resolutividade, a territorialização, a regionalização, e também, a ampliação das ações da Atenção Primária em Saúde (APS) no Brasil. O NASF deve atuar de acordo com algumas diretrizes relativas à APS: ação interdisciplinar e intersetorial; educação permanente em saúde dos profissionais e da população; integralidade, participação social, educação popular; promoção da saúde e humanização. A constituição de uma rede de atenção e cuidado é uma estratégia essencial para o trabalho no NASF, a partir da co-responsabilização dos casos com as equipes de Saúde da Família, a fim de superar a lógica fragmentada de saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010).

Quadro 1 – Comparação entre: as diretrizes para atuação no NASF, atribuições do residente da Educação Física no manual do PRMSFC e as ações que foram desenvolvidas pelos residentes.

PCAF: Diretrizes para atuação profissional no NASF	Atribuições específicas do residente Professor de Educação Física	Ações desenvolvidas pelos residentes
1. Fortalecer e promover o direito constitucional ao lazer;	Incentivar a criação de espaços de inclusão social, com ações que ampliem o sentimento de pertinência social das comunidades, através da atividade física regular, do esporte e lazer;	-Formulação de grupos: Caminhada, Práticas Corporais, Bem Viver (pessoas que sofrem de dor crônica), Contação de Estória (crianças), Convivência (idosos);
2. Desenvolver ações que promovam a inclusão social e que tenham a intergeracionalidade, a integralidade do sujeito, o cuidado integral e a abrangência dos ciclos da vida como princípios de organização e fomento das práticas corporais/atividade física;		-Organização do Grupo de Caminhada sem haver a separação por idade, gênero ou condição física, porém, respeitando as especificidades de cada usuário; -Participação nos Grupos de Contação de Estória (crianças) e de Convivência (idosos);
3. Desenvolver junto à equipe de SF ações intersetoriais pautadas nas demandas da comunidade;	Articular ações com os demais programas e projetos da secretaria municipal de saúde e de	-Parcerias com, CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), igrejas e escolas do território para utilização do espaço físico para o

	<p>outras organizações governamentais e não governamentais;</p> <p>Promover ações ligadas à atividade física e saúde junto aos demais equipamentos públicos presentes no território (escolas, hospitais, centros comunitários, etc.);</p> <p>Articular junto com as ESF e população, parcerias com outros setores do território para melhor uso dos espaços públicos já existentes e ampliação das áreas disponíveis para as práticas corporais desenvolvidas;</p>	<p>desenvolvimento de grupos e ações conjuntas;</p>
<p>4. Favorecer o trabalho interdisciplinar amplo e coletivo como expressão da apropriação conjunta dos instrumentos, espaços e aspectos estruturantes da produção da saúde e como estratégia de solução de problemas, reforçando os pressupostos do apoio matricial;</p>	<p>Proporcionar educação permanente aos profissionais da ESF sobre atividade física, nutrição e saúde;</p> <p>Capacitar os profissionais das equipes, inclusive os agentes comunitários de saúde, para atuarem como facilitadores/monitores no desenvolvimento de prática(s) corporal(is) identificada(s) como sendo a(s) mais adequada(s) para promover a saúde e/ou enfrentar os problemas de saúde de uma dada população;</p>	<p>-Incorporação de ACSs e de outros profissionais da equipe nos grupos de AF – com orientações gerais sobre posturas ideais durante os exercícios, cuidados especiais, hidratação e alimentação pré e pós-estímulo;</p> <p>-Elaboração de uma lista de exercícios possíveis de se trabalhar nos grupos com imagens e especificações a respeito dos mesmos;</p> <p>-Explicação durante espaço de Reunião de Equipe sobre a Educação Física e suas possibilidades na Atenção Básica/Saúde da Família;</p>
<p>5. Favorecer no processo de trabalho em equipe a organização das práticas de saúde na APS, na perspectiva da prevenção, promoção, tratamento e reabilitação;</p>	<p>Identificar, em conjunto com as ESF dos territórios de saúde, profissionais com potencial para o desenvolvimento do trabalho com práticas corporais;</p> <p>Oferecer aos usuários e aos profissionais das equipes</p>	<p>-Participação da equipe na formulação e acompanhamento dos grupos, discutindo a pertinência dos mesmos de acordo com a realidade local e considerando a demanda espontânea das USFs do território;</p> <p>-Responsabilização e capacitação dos usuários, durante os encontros teóricos, previamente agendados,</p>

	de saúde da família prática(s) corporal(is) eleita(s) no território, segundo as necessidades de saúde identificadas na população, objetivando prevenção, promoção, cura e reabilitação;	sobre preparação para atividade física, instrumentos de controle de intensidade e formas de aquecimento e “volta à calma”; -Trazer as práticas locais, nos Grupos de Caminhada e Práticas Corporais;
6. Divulgar informações que possam contribuir para adoção de modos de vida saudáveis por parte da comunidade;	Promover eventos de estímulo às práticas corporais visando caracterizar a importância das mesmas para a saúde da população. Elaborar estratégias de comunicação para divulgação e sensibilização das atividades da Equipe de Apoio Matricial (EAM), através da criação de cartazes, jornal, informativos, faixas, folders e outros veículos de informação;	-Organização do dia da Mulher, Semana do Idoso, Dia da Criança; -Apresentação teatral pela equipe sobre o consumo de álcool; -Confecção de material educativo para divulgação nos grupos e mural da unidade;
7. Desenvolver ações de educação em saúde reconhecendo o protagonismo dos sujeitos na produção e apreensão do conhecimento e da importância desse último como ferramenta para produção da vida;	Desenvolver ações educativas relacionadas aos hábitos de vida promotores de saúde;	-Realização de atividades práticas e teóricas sobre hábitos saudáveis e atividade física nos Grupos: de Convivência, Contação de Estória, da Caminhada, de Álcool e outras Drogas e outros grupos pontuais;
8. Valorizar a produção cultural local como expressão da identidade comunitária e reafirmação do direito e possibilidade de criação de novas formas de expressão e resistência sociais;		-Festa junina com apresentação da quadrilha do Grupo de Caminhada; -Apresentação de peça de teatro do Grupo das crianças;
9. Primar por intervenções que favoreçam a coletividade mais que os indivíduos sem excluir a abordagem individual;	Articular ações conjuntas com a ESF contribuindo para elaboração dos planos de cuidado ao indivíduo, família e comunidade;	-Discussão dos casos em reuniões de equipe; -Elaboração de estratégias para apoiar o desenvolvimento de programas, como o HIPERDIA;
10. Conhecer o território na	Contribuir para a	-Apropriação de praças e da “pista

perspectiva de suas nuances sociopolíticas e dos equipamentos que possam ser potencialmente trabalhados para o fomento das práticas corporais/atividade física;	ampliação e valorização da utilização dos espaços públicos de convivência, como proposta de inclusão social e combate à violência;	de cooper” pelo Grupo de Caminhada; -Utilização dos espaços da USFs para a prática de exercícios e atividades dos Grupos de Caminhada e Práticas Corporais;
11. Construir e participar do acompanhamento e avaliação dos resultados das intervenções;	Supervisionar e avaliar as atividades desenvolvidas, juntamente com as ESF;	-Acompanhamento do Grupo de Caminhada com a realização trimestral de avaliações físicas em conjunto com a nutricionista;
12. Fortalecer o controle social na saúde e a organização comunitária como princípios de participação política nas decisões afetas a comunidade ou população local.	Promover gestão humanizada com a participação dos usuários nas decisões, através do fortalecimento das instâncias de controle social instituídas, quais sejam Conselhos Gestores Locais e Conselho Municipal de Saúde;	-Participação dos usuários na elaboração das atividades dos Grupos oferecidos nas USFs; -Incentivo aos usuários à participação nos Conselhos Gestores e a importância desse ato para a melhoria do serviço;

Discussão

A elaboração do Quadro-1 se deu da seguinte forma: primeiramente, foram apresentadas, na primeira coluna, as diretrizes trazidas pelo Ministério da Saúde (MS) para a atuação da equipe no NASF em relação à atividade física. Em seguida, na segunda coluna, procurou-se colocar as atribuições dos residentes da Educação Física, contidas no manual do PRMSFC, que fossem correspondentes a cada diretriz da coluna anterior. E por fim, foram disponibilizados, na terceira coluna, alguns exemplos de ações desenvolvidas pelo residente que estivessem acordadas com cada atribuição e diretriz, preconizadas respectivamente, pelo MS e PRMSFC.

Embora não tenha sido previsto, pelo texto do manual da Residência, nenhuma atribuição em relação às diretrizes de número 2 e 8 do NASF (quadro-1), os residentes desenvolveram ações que contemplaram esses aspectos. Isso mostra que o campo é muito complexo, os desafios apresentados são dinâmicos, exigem que as ações para estabelecer o cuidado sejam variadas e criativas conforme as necessidades.

Em relação a essa complexidade encontrada no cuidado a saúde, o número 3 apresentado no Quadro-1, exige que as ações e os serviços sejam integrados pelos diversos atores: esferas governamentais, outros setores da sociedade, equipamentos sociais. Essa estratégia vai ao encontro da proposta de enfrentamento dos problemas atuais de saúde pela Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) que os interpreta como uma produção social múltipla e complexa

(MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006). Para afirmar a importância desse envolvimento intersetorial, instituições como as igrejas, sindicatos e centros comunitários apresentam, geralmente, grande poder de mobilização social, dispõe muitas vezes, de espaços físicos que podem ser requisitados pela comunidade para a prática e configuram-se em importantes parceiros no incentivo à atividade física (GUARDA, 2009).

Algumas ações elucidadas no Quadro-1 recebem destaque por terem apresentado algumas dificuldades para serem desenvolvidas na prática. Em relação ao campo número 3, referente à participação dos demais profissionais da equipe nos grupos de atividade física, o residente da Educação Física enfrentou algumas dificuldades para inserir outros profissionais que, para não participarem, referiam não possuir afinidade com a área ou tempo disponível, uma vez que, tinham muitas outras obrigações.

Outra dificuldade encontrada foi para a apropriação dos espaços disponíveis para a organização de grupos e a prática de atividades físicas, item 10 do quadro. O território atendido pelas equipes de saúde, nas quais o residente estava inserido, era muito carente, não possuía equipamentos sociais ou áreas de lazer e nem mesmo as unidades de saúde possuíam estrutura adequada para a realização dessas atividades.

Porém, é preciso destacar também, algumas ações desempenhadas que obtiveram sucesso e que são mostradas no quadro, no item 7, que explicita a importância de ações que promovam a educação em saúde. Ações que devem desenvolver o modo de pensar de forma crítica e reflexiva, através da valorização da realidade, do papel histórico, social de cada indivíduo, que os levem a sua autonomia e que possibilitem a opinarem no cuidado da saúde de si, da família e da coletividade (MACHADO et al. 2007).

A partir da análise do Quadro-1, é possível perceber uma sintonia entre o que é preconizado pelo MS para a atuação no NASF, com as atribuições específicas dos residentes da área da Educação Física dentro do programa e as ações que foram desenvolvidas pelos mesmos durante o trabalho nas unidades de saúde.

Considerações Finais

De um modo geral, as ações desenvolvidas, muitas vezes não aconteceram ou não foram otimizadas por alguns fatores como, falta de equipamentos sociais na área, pelas instalações inadequadas das unidades para a prática de atividades físicas e por não haver profissionais da área da Educação Física contratados pelo município que dessem apoio a rede de saúde local.

Contudo, é necessário destacar que as ações desenvolvidas durante o PRMSFC cumpriram com a proposta preconizada pelo Ministério da Saúde, e estas se deram pela afinidade da população com as atividades realizadas, pela aceitação da equipe aos programas e grupos

propostos e pelo apoio fundamental dos residentes das demais profissões. Além disso, especificamente para a área da Educação Física, o programa foi muito satisfatório porque permitiu experiências que exigiram um tratamento mais voltado para os aspectos sociais da atividade física, maior investimento de caráter educativo, tanto da população, quanto em relação à formação continuada da equipe da unidade de saúde e a garantia da equidade – garantia de ações e serviços de todos os níveis, de acordo com a complexidade e a necessidade que cada caso requeira (MINISTÉRIO DA SAÚDE/SNAS, 1990) – mesmo nas ações coletivas e formulação de grupos.

Referências

Manual da residência multiprofissional em saúde da família e comunidade 2009-2011/Universidade Federal de São Carlos, Prefeitura Municipal de São Carlos. – São Carlos: RMSFC/UFSCar; 2009. 90p.

CAMPOS, G. W. S.; DOMITTI, A. C. Apoio Matricial e Equipe de Referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. Caderno de Saúde Pública, v.23, n.2, p.399-407. 2007.

_____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 45, de 12 de janeiro de 2007. Dispõe sobre a Residência Multiprofissional em Saúde e a Residência em Área Profissional da Saúde e institui a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jan. 2007.

_____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008. Credencia municípios conforme quantitativo e modalidade definidos, para receber o incentivo financeiro aos Núcleos de Apoio à Saúde da Família-Nasf. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jan. 2008.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio a Saúde da Família / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 152 p.: il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos) (Caderno de Atenção Básica, n. 27).

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Política nacional de promoção da saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, – (Série B. Textos Básicos de Saúde). 2006. 60 p.

Guarda, FRB. Ações em Saúde e Intersetoriais. In: Atividade Física e Saúde Pública: Contribuições e Perspectivas. Recife, p.65-71, 2009.

Machado MFAS, Monteiro EMLM, Queiroz DT, Vieira NFC, Barroso MGT. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. Ciênc. saúde coletiva. v.12, n.2, p.335-342, 2007.

Ministério da Saúde/SNAS. ABC do SUS – Doutrinas e princípios. Brasília, p.1-10, 1990.

VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER: A CONVIVÊNCIA E O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIOS FUNDANTES DA PRÁTICA DIALÓGICA

Maurício Mendes Belmonte (SMCAS/PMSC – PPGE- NEFEF/UFSCar)

Max Douglas Vieira (CLM/UFSCar)

Marina Guerra Rossi (CBCI/UFSCar)

Vinícius Fernandes de Souza Silveira (CEF/UFSCar)

Eixo Temático: Ludomotricidade

Agência Financiadora: ProExt/UFSCar - NuMI-EcoSol

Resumo

A presente pesquisa se configura com estudo preliminar acerca processos educativos decorrentes da prática dialógica empregada no projeto Vivências em Atividades Diversificadas em Lazer. Como metodologia de pesquisa foi empregada a perspectiva qualitativa de inspiração fenomenológica. Na coleta de dados foram utilizados diários de campo. Para análise dos dados foram empregadas as fases de Identificação das Unidades de Significado, Redução Fenomenológica, Organização de Categorias e Construção dos Resultados. Foram encontradas três categorias, a saber: A) Convivência prazerosa e compartilhada; B) Cuidados com a saúde; C) Processos Educativos Dialógicos. Consideramos que a convivência e o dialogo tem contribuído para o protagonismo e autonomia da comunidade participante do VADL.

Palavras-chave: Pedagogia dialógica, Motricidade Humana, Lazer.

Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida junto a equipe de educadores e educadoras do projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bem como às crianças participantes do citado projeto e equipe de educadores(as) da Secretaria de Cidadania e Assistência Social (SMCAS) da Prefeitura Municipal de São Carlos (PMSC). Nesse sentido, faz necessária uma breve contextualização histórica do VADL até os dias atuais.

As ações do VADL foram iniciadas em 1999 através do programa “Esporte para Cidadania”, do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da UFSCar. Os encontros eram semanais e as ações eram desenvolvidas dentro do próprio campus desta instituição. Sua atenção era voltada para crianças e adolescentes da comunidade sancarlense, bem como os filhos e filhas de funcionários e funcionárias da UFSCar.

Historicamente o VADL tem desenvolvido ações junto a grupos marginalizados, desqualificados e empobrecidos. Em 2000 projeto de extensão extrapolou os limites do campus, passando a atuar dentro da “Escola Estadual de Primeiro Grau Esterina Placco”, atendendo o convite feito pela coordenadora pedagógica daquela escola.

No ano seguinte, em 2001, foi iniciada atuação junto à equipe de educadores e educadoras da “Casa Aberta”. Neste local foram atendidos adolescentes em situação de risco social. Naquele mesmo ano recebeu convite da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL/PMSC) para desenvolver atividades junto a crianças e adolescentes com idade compreendida entre 7 e 14 anos que atuavam como “guardadores de carro”. Para tanto, suas atividades foram desenvolvidas no Centro Integrado da Criança e do Adolescente (CICA) “Dário Placeres Cardoso Júnior”, instalado na região central.

Após essa breve trajetória, de 1999 à 2001, porém profícua, o VADL chega em 2002 ao bairro Jardim Gonzaga reafirmando a parceria com as SMEL e iniciando uma nova com a SMCAS para atuar com a equipe do projeto “Campeões na Rua”, em bairro periférico e marginalizado conhecido naquela época como “Favela do Gonzaga” que hoje é chamado de Jardim Gonzaga. Desde então, o projeto de extensão universitária deitou raízes na citada comunidade e, no ano corrente, 2012, completará 10 anos de atuação junto à comunidade.

Dentre as mais significativas mudanças vivenciadas pelo projeto, destacamos o aprofundamento no trabalho de levantamento de Temas Geradores, possibilitado a partir do agraciamento com o prêmio “Nike Esporte Pela Mudança Social” em 2009. Nesta feita foi possível a contratação de mais educadores. Assim, uniram-se a equipe do projeto estudantes das áreas da Música, Biblioteconomia e pedagogia, para além daqueles e daquelas, tradicionalmente, da Educação Física.

Após apresentar um breve apanhado histórico do VADL, será apresentado o contexto ao qual se insere o projeto de extensão.

A cidade de São Carlos e o Jardim Gonzaga.

A dinâmica do sistema econômico vigente tem gerado processos de exclusão social, desumanização e opressão de uns sobre os outros. O bairro Jardim Gonzaga, situado na cidade de São Carlos, não escapa a esta dura realidade. Seus moradores e moradoras são estigmatizado enquanto favelados e faveladas: “Diante desse universo em contradição, seres humanos tomam posições contraditórias: alguns trabalham na manutenção das estruturas desumanizantes, outros em sua mudança” (OLIVEIRA, 2003, p.6).

A possibilidade de superação de tal estigma, de irromper com as situações limites vivenciadas no cotidiano da comunidade mantém uma relação direta com a necessidade de refletir acerca dos condicionantes históricos que permeiam aquela população. Pois como nos alerta Dussel (1995):

Vale decir que estoy siendo condicionado por una historia milenaria. Yo soy lo que he sido, pero a su vez lo que he sido es el que emplaza como futuro un proyecto (f). Si hubiera nacido en Japón tendría un proyecto de japonés; pero nací en Argentina, e inevitablemente, aunque me suicide (que es un modo de afirmar lo dicho) o me vaya a vivir al Japón (que es un modo de traicionarme), sigo siendo en el fondo argentino. Es decir, el pasado condiciona o emplaza un proyecto futuro; desde ese proyecto se abren las posibilidades (a, b, c, que tienden a f) que empuño en mi presente (DUSSEL, 1995, p. 94).

O Município de São Carlos por sua vez, situada no interior do estado de São Paulo, região sudeste do Brasil, portanto América Latina, não escapa a condicionalidade histórica ao qual toda nação latino-americana se encontra subjugada à uma totalidade de um projeto eurocêntrico de ser no mundo galgado sob o “mito da modernidade” (DUSSEL, 1995).

A cidade é considerada polo tecnológico devido à implantação de duas grandes universidades nos anos de 1950 e 1960. São elas a Universidade de São Paulo (USP/campus São Carlos) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), respectivamente. Na segunda metade da década de 70 e início da década de 80 ocorreu uma crescente industrialização no município. Esse processo de industrialização promoveu um grande deslocamento de famílias de várias cidades do estado, excluídas do campo, bem como famílias da própria capital que buscando “melhoria de vida” (ROSA, 2008, p.48).

As famílias que vinham para o município e não conseguiam se estabelecer emprego nessas indústrias acabavam por assumir postos de trabalhos sazonais em meio as atividades de trabalho agrícola. Essas pessoas, com empregos temporários, não conseguiam arcar com as despesas de aluguel e moradia. Foi quando começou a ocupação irregular onde hoje chamamos de Jardim Gonzaga. Nesse sentido Rosa (2008) aponta:

Sem condições de prosseguir arcando com os custos de vida na cidade, ameaçados de despejo, é nesse momento que a família parte para a ocupação, última alternativa encontrada. Ocupam, por uma semana, um bar abandonado, em um dos bairros mais próximos ao que viria a ser o Jardim Gonzaga, até tomarem conhecimento, através da rede de relações estabelecida pelo trabalho “na roça”, de que algumas famílias haviam ocupado um terreno por ali: seus pais e ela trabalhavam junto com 'seu' Gonzaga, o primeiro morador do Jardim Gonzaga (p. 49).

Observamos que o Jardim Gonzaga começou a ser ocupado em 1977 e possui tal nome em decorrência de um dos primeiros moradores, Gervásio Gonçalves, ser conhecido como “Seu Gonzaga”. Entre 2004 e 2006 o citado bairro passou por transformações através do “Projeto de Urbanização Integrado – Gonzaga e Monte Carlo” que se tornou possível a partir de financiamento viabilizado pela PMSC junto ao “Programa Habitar Brasil do Banco

Interamericano de Desenvolvimento” (HBB-BID), cujo objetivo principal foi o de revitalizar áreas degradadas econômica e socialmente, como foi o caso do Jardim Gonzaga.

Destacaram-se, nesta feita, 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 (pois várias construções se localizam próximas de uma grande área de risco e de preservação ambiental, a bacia hidrográfica do Córrego da Água Quente, chamada pelos moradores locais de “buracão”) e da Estação Comunitária (ECO) - na qual foi construída uma quadra poliesportiva coberta, um minicampo de futebol, uma área de recreação infantil, uma sala multiuso, uma área de convivência e uma Unidade de Saúde da Família (USF), cozinha e banheiros masculino e feminino (GONÇALVES JUNIOR; SANTOS, 2006).

Porém, mesmo frente às transformações do bairro, a população que lá habita continua estigmatizada e, não raro, ouvimos depoimentos de moradores(as) que declaram morar em outros bairros quando buscam emprego, por exemplo. A busca por superar as situações limite que vem interferindo no desenvolvimento pessoal e comunitário da população local é algo encarnado no dia a dia dela a partir da realidade concreta que vivenciam: desemprego, trabalho informal e baixa remuneração; violência doméstica; predominante presença da mulher como “chefe de família”; pouca diferença de idade entre pais e filhos; baixa escolaridade; vulnerabilidade as drogas.

Como se observa a trajetória histórica de processo de formação do Jardim Gonzaga, onde o projeto VADL se desenvolve atualmente, particularmente na ECO, denuncia a luta na busca de melhoria das condições de vida dos moradores e moradoras daquela comunidade que, segundo Rosa (2008), é marcada por grandes embates políticos e repleta de interesses, muitas vezes, alheios aos da população.

Referencial para intervenção do VADL.

Em sua dimensão teórica o VADL encontra na “Pedagogia dialógica” de Paulo Freire (1997) a perspectiva de estabelecer um espaço educativo dialógico com vistas a promover educação *para* e pelo *lazer*. Tendo como pano de fundo o “mundo-vida” (GONÇALVES JUNIOR, 2003) das pessoas que compõem a realidade local, o contexto ao qual o projeto se insere.

Em consonância com a pedagogia dialógica freireana está a perspectiva da “Filosofia da Libertação” de Enrique Dussel (1995). Este autor denuncia a necessidade de

romper com a “Totalidade Vigente” que manifesta através do sistema econômico hegemônico a sua dinâmica de desumanização aos auspícios de um projeto eurocêntrico, quando não estadunidense, de desenvolvimento exclusivamente econômico. Transformando homens e mulheres em instrumentos, ferramentas, ou ainda, em coisas na qual a economia dos Estados não tem conseguido suprir com os mínimos sociais gerando um sem números de “pobres latino americanos” (DUSSEL, 1995), ou dos “oprimidos e oprimidas” (FREIRE, 1987).

Com vistas a superação das situações limites imposta por tal sistema o projeto de extensão tem-se primado pelo estabelecimento da “convivência metodológica” (OLIVEIRA, 2009) na qual permite aos educadores e educadoras conhecer melhor a realidade e a comunidade onde o projeto se insere por meio de relações de respeito, companheirismo, cooperação, simpatia e reciprocidade. Nesse sentido, desde o início da intervenção do VADL no atual Jardim Gonzaga, que ocorreu no ano de 2002 ainda enquanto era tal território era compreendido como a “favela do Gonzaga” (ROSA, 2008), já se vislumbrava o diálogo como princípio para a realização da leitura de mundo no encontro intersubjetivo entre a interioridade de cada um e cada uma com a exterioridade mundana, com o outro.

Para o estabelecimento das relações dialógicas e reconhecimento do Outro, pautado na “ética da alteridade” (DUSSEL, 1995) é necessária uma concepção de Ser que rompe com a dicotomia cartesiana que tem impelido sua ideologia dualista às várias esferas sociais. Assim, os trabalhos em saúde, a educação, as ciências, acabam por fragmentar o ser, tornando-se na cultura corporal comum falar-se em “corpo e mente”. Buscando romper com esse dualismo durante as atividades do VADL tem-se procurado dialogar sobre as interfaces existentes entre saúde-trabalho-lazer-cidadania. Desta forma, de acordo com Gonçalves Junior (2011):

Explicitamos que o VADL realiza ação junto a crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos, tendo, como objetivo geral, desenvolver a educação *para e pelo* lazer. O referencial do VADL “é embasado na perspectiva da motricidade humana (Manuel Sérgio; Sergio Toro), na fenomenologia existencial (Maurice Merleau-Ponty; Joel Martins) e na pedagogia dialógica (Paulo Freire)” (GONÇALVES JUNIOR, 2011).

A partir do prêmio “Nike Esporte Pela Mudança Social”, em 2009, temos buscado aperfeiçoar a sistematização do trabalho de investigação temática que, de acordo com Gonçalves Junior (2009) são “equiprimordiais e inter-relacionados”. Nas palavras do autor.

Investigação temática – descobrir o que as pessoas da comunidade já sabem, que leitura fazem do mundo e qual assunto/temática lhes afeta e interessa (proporcionam

tema gerador). Descobrimo o que sabem aprimorarmos juntos os conhecimentos, educando e nos educando, partindo do *saber de experiência feito*.

Tematização – o educador é aquele 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.

Problematização – momento do engajamento, do compromisso emancipador solidário daquele conhecimento, da construção-reconstrução do mundo lido, da transformação das condições de vida, da libertação (p.705).

Metodologia e análise dos dados

Os resultados a seguir foram organizados em categorias que emergiram a partir da intersubjetividade da equipe de educadores/as do VADL com os(as) crianças participantes. Para tanto foram identificadas a partir dos registros em Diários de Campos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Estes são apresentados e identificados em ordem cronológica crescente por algarismos romanos (I, II, III...).

Com metodologia de análise inspirada na fenomenologia, após intenso trabalho de leitura dos DC foi realizada a identificação das Unidades de Significado (US) colhidas diretamente nas descrições dos DC, tratando-se de um primeiro movimento em busca da essência do fenômeno (MARTINS; BICUDO, 1989; GONÇALVES JUNIOR; COUTO; RAMOS, 2003). Tais US aparecem com numeração arábica crescente (1, 2, 3...).

Para formar as categorias foi realizada a redução fenomenológica a partir de convergências ou divergências (d) identificadas nos discursos expressos nos DC. Do processo de redução emergiram três categorias, identificadas pelas letras maiúsculas A, B e C.

Enquanto perspectiva ética todos(as) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os Educadores tiveram seus nomes mantidos, já as crianças participantes tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios.

Será realizada agora a apresentação das categorias emergentes no trabalho de análise dos dados.

A – Convivência prazerosa e compartilhada.

Durante os processos de releitura dos DC pude perceber asserções que apontavam para a identificação de momentos de satisfação, ou felicidade em estar ali convivendo com seus pares. Momentos estes, nas quais as crianças, ou educadores(as) expressos através de suas falas, gestos, atitudes, ou mesmo, externalizadas em seus semblantes:

As atividades musicais tem nos auxiliado no sentido de estimular mais processos de cooperação/coletivismo. Nesse sentido foi muito satisfatório e importante perceber todas as crianças envolvidas na atividade musical. Assim, mesmo com a divisão

didática (caxixi de um lado e bolinha de tênis no outro), foi destacada por Max a importância da interação entre os grupos e a harmonia musical para que toda gente pudesse desenvolver o mesmo ritmo e o compasso. As crianças pareciam se divertir no instante em que descobriam novas possibilidades de explorar movimentos e produzir sons dentro da proposta da musicalidade indígena proposta pelo Max. Assim no ritmo dos “quatro tempos” as crianças riam, interagem, ajudavam umas as outras. Principalmente aquelas que estavam com a bolinha de tênis (MAURÍCIO, DC V, US-7).

A convivência prazerosa, a prática do diálogo, leituras de mundo que as crianças faziam, a comunicação de fatos do dia-a-dia, a atitude de compartilhar instantes de alegria, a cooperação com seus/suas colegas, o sorriso. Tais manifestações também compuseram as US que convergiram para a categoria “A”:

Na hora do almoço, sentei ao lado da Maria, ficamos conversando sobre a escola e seus afazeres. Ela contou que suas disciplinas favoritas são matemática e português e que em sua casa ajuda sua mãe a lavar roupa, lavar louça e varrer a casa. Ela disse que gosta de ajudar no que pode e que gosta de estudar (VINÍCIUS, DC III, US-7).

Nesta categoria também foram identificadas US que divergiam com a categoria apresentada. Tais asserções indicavam a ocorrência de atitudes desrespeitosas entre as crianças, ou atitudes que não colaboravam para o bom andamento da atividade:

A leitura do jornalzinho estava indo bem até as crianças Caroline e Arlene começarem a reclamar que queriam ir logo a quadra para brincar, com isso a turma se agitou e o resto das crianças também queriam acabar logo o jornalzinho para começarmos as acrobacias. Explicamos a importância de realizar o que havia sido combinado, porém a atitude tomada pelas duas meninas foi de acelerar o processo de leitura da entrevista, não importando com a real qualidade do que se estava fazendo para poder ir para a quadra o mais rápido possível. O que acabou influenciando no comportamento das outras crianças que reproduziram a mesma atitude. Assim, foi rapidamente terminada a leitura da entrevista realizada com o funcionário Odair e nos dirigimos para a quadra para realizar a outra atividade proposta (VINÍCIUS, DC III, US-6d).

A perspectiva dialógica tem referenciado todas as ações do projeto. Desta forma, em ocasiões em que ocorre desentendimentos, conflitos, opiniões divergentes, estimulamos a resolução de conflitos através do diálogo, pois este é o princípio fundante de uma intervenção que objetiva gerar a conscientização para a transformação social:

No ensaio da coreografia todos participaram ativamente na dança, tanto na quadrilha tradicional, como na maluca e a única reação que julgo de mau comportamento foi da participante Jéssica de não querer dançar com outra pessoa além da sua melhor amiga (como ela mesma diz), Laurinda. Chorando quando a colega ia dançar com outras pessoas. Porém é uma ação natural se tratando de uma criança de 4 anos de idade. Conversamos com ela para dançar também com os outros colegas, ela não levou muito em consideração, e só voltou a dançar quando a Laurinda dançou com ela novamente (VINÍCIUS, DC XIV, US-7).

B – Cuidados com a saúde

O trabalho de leitura dos DC permitiu a emergência da categoria “B – Cuidados com a saúde”. Nesta, foram identificadas asserções que apontavam para uma grande atenção em cuidados com a higiene pessoal. A saber: A saúde bucal, e a higienização das mãos. Foram recorrentes asserções que apontavam para esses momentos (higienização das mãos e saúde bucal).

Devida a dinâmica de trabalho do VADL, nos momentos que precedem a refeição tem sido estimulado a higienização das mãos. Já nos momentos posteriores aos de desjejuns todas as crianças escovam os dentes:

Quase no fim do projeto enquanto eu acompanhava a escovação, percebi que muitas crianças estavam escovando o dente com uma consciência tão grande que refleti sobre o quanto era importante para elas este momento pois lembrei que muitos colegas meus quando mais novos assim como eu perdemos alguns dentes devido a uma atitude simples que nossos antigos professores poderiam ter nos ensinados após as merendas.(MAX, DC I, US-5).

Em sua trajetória histórica o projeto de extensão da UFSCar sempre atuou também na dimensão da saúde, uma vez que tem buscado contemplar compreende o ser em sua plenitude, não fragmentando-o. Desta forma, a fruição do lazer em si traz contribuições significativas para o âmbito da saúde. No ano de 2009, após visita ao SESC São Carlos, à exposição “Sorriso é coisa séria”, os educadores e educadoras do projeto intensificaram as ações em saúde bucal e pleitearam, conjuntamente à equipe pedagógica da PMSC a aquisição de kits para escovação durante a permanência das crianças no projeto.

No ano de 2011, através da ação da SMCAS foi instalado um bebedouro/enxaguatório bucal, bem como o fornecimento de sabonete líquido para que as crianças pudessem higienizar suas mãos de maneira mais adequada.

Essas atitudes foram tomadas e conquistadas, pensando que a melhor maneira de se combater problemas como cáries e doenças relacionadas a falta de higiene, é o prevenir. Com isso antes e depois das refeições, então, os responsáveis por lembrar e organizar, essas ações, são os educadores. Entretanto, também visto nos diários de campo, essas atitudes tem se tornado um hábito comum para as crianças, que ultimamente, nem precisam ser cobradas para realizar tais ações. O que nos deixa muito felizes e satisfeitos, pois vemos que o trabalho com os cuidados com a saúde tem dado resultado:

Conforme elas terminavam sua refeição elas iam escovar os dentes. Interessante notar que diferentemente do passado, não se faz mais necessário insistir para que as

crianças escovam os dentes. Elas realizam tal tarefa autonomamente. Após a escovação as crianças retornaram para seus lares para poder se arrumar para ir para escola (MAURÍCIO, DC 5, US-4).

C – Processos Educativos Dialógicos

Esta categoria foi formada a partir da convergência de um conjunto de US na qual foi observada que a convivência entre os(as) educadores(as) e participantes do projeto durante as vivências foi promovida uma relação de reciprocidade na qual não houve polos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os educadores e educadoras aprenderam com as crianças, estas aprenderam com seus pares, bem como com a equipe pedagógica.

De forma intencional houveram atividades que estimularam esse processo horizontal de aprendizagem. Dentre elas destacamos o processo de planejamento das atividades do VADL. Assim, ora no momento inicial, ora no momento final, era estimulado a retomada e deliberação das atividades que seriam vivenciadas, respectivamente.

Roda de conversa para colocar “o papo” em dia e combinar as vivências do encontro (8h30min às 9hrs): Neste momento aproveitamos para dialogar com as crianças sobre “*como?*” haviam passado a semana, instigando-as a informar/contar alguma novidade, ou algo que achassem interessante para toda a turma, bem como relembrar o que tínhamos combinado na semana anterior e acertar a sequência na qual vivenciariamos o que foi proposto coletivamente para aquele encontro. Assim foi combinado que iríamos realizar primeiramente a Atividade Musical, seguida pelo “Garrafobol” e, por fim, o jogo “Rouba-Castelo”. Aproveitamos também para informar que na quinta-feira seguinte (24/05/2012) realizaríamos o passeio para o museu da TAM (empresa privada de transporte aéreo) e que desta forma combinaríamos jogos e atividades para semana seguinte, para além do passeio (MAURÍCIO, DC V, US-2).

Outras situações vivenciadas que convergiram para o desvelamento desta categoria foram observadas durante as atividades de musicalização. Nestes momentos as crianças se expressaram mais, interagiam umas com as outras, sorriam, dançavam e protagonizavam momentos de criação e contemplação musical.

Ao fim da atividade observei que é extremamente importante estimular as crianças a experimentar tocar os instrumentos, construindo ritmos, aplicando coletivamente, gerando uma comunicação maior entre eles e o fazer musical, possibilitando uma aproximação e apropriação da música, diferente da recebida pelos meios de comunicação, fazendo com que elas compreendam seus potenciais, vivenciando a música de uma forma espontânea (VINÍCIUS, DC III, US-3).

Após a apresentação realizada logo acima, acerca das categorias apresentamos, logo abaixo as considerações acerca do estudo realizado.

Considerações

Temos desenvolvido o planejamento das ações do VADL a partir das experiências e diálogos colhidas nos encontros semanais que ocorrem no Jardim Gonzaga, bem como nos momentos sistematizados de reuniões, destinados para planejamento e avaliação das vivências. Em ambos os espaços o diálogo tem se configurado como princípio fundante para a convivência que de acordo com Freire (1987):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelo permutante (p.79).

A perspectiva metodológica do projeto “Vivências em atividades diversificadas de lazer” tem possibilitado um trabalho a partir de uma ótica interdisciplinar construindo um diálogo através da relação entre as áreas da Educação Física, Biblioteconomia e Educação Musical, buscando desencadear processos educativos por meio da vivência de atividades musicais, atividades lúdicas, exercícios rítmicos, cantos populares, improvisações rítmicas, gestos e jogos sonoros, leitura de livros e materiais informativos confeccionados com a colaboração de toda gente participante, passeios.

A convivência, que não se limita ao da atuação interdisciplinar, mas a convivência entre as pessoas da comunidade participante do VADL (educadores/as e crianças). Nesse sentido, a partir de sua perspectiva de educação popular empregada em seu referencial teórico, o VADL tem possibilitado disparar processos educativos a partir de vivências não escolares. Nesse sentido apontamos para as compreensões de Freire (2005), acerca da educação não ser um privilégio somente da escola, que aqui parafraseamos com “academia”. Nas palavras do autor:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (p.44).

Vislumbramos que com a organização da biblioteca “Menino Maluquinho”, a proposta de ação cultural libertadora oportunizará um maior acesso a cultura literária, se configurando como um espaço na qual o bibliotecário(a) troca experiências com crianças e adultos da comunidade do jardim Gonzaga.

Por ora, compreendemos que a atividade de musicalização e os momentos de planejamento e deliberação das atividades tem se desvelado como os momentos mais significativos para desencadear processos educativos no sentido a gerar maior autonomia e protagonismo e uma relação de reciprocidade com a comunidade participante.

Referências

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la Filosofía de la liberación**. 1995. Capítulos 1 e 2. Disponíveis em: <http://168.96.200.17/ar/libros/dussel/intro/cap1.pdf>, Acesso em 09/04/2012.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Dialogando sobre a Capoeira: possibilidades de intervenção a partir da Motricidade Humana. In: **Motriz**. Rio Claro, v.15 n.3 p.700-707, jul./set. 2009.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Edital de atividades de extensão - vivências em atividades diversificadas de lazer. São Carlos, ProEx/UFSCar, 2011.

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

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. (ISBN 85-7292-166-4).

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos**. Rio de Janeiro: s.n, 2003. 152 p. Disponível em: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/relatorio1.pdf>. Acesso em 04/06/2012.

[OLIVEIRA, Maria Waldenez de](#); [SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e](#); GONÇALVES JUNIOR, Luiz; [MONTRONE, A. V. G.](#); [JOLY, I. Z. L.](#) Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: **32ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: sociedade, cultura e educação: novas regulações?**, 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: sociedade, cultura e educação: novas regulações?**. Caxambu : ANPEd, 2009. v. 1. p. 1-17.

ROSA, Thaís Troncon. **Fronteiras em disputa na produção da cidade:** a trajetória do “Gonzaga” de favela a bairro de periferia / Thaís Troncon Rosa. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

A ARTE COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Karen Adriana Godoy, Lic. em Educação Especial/UFSCar-SP
Andréa Carla Machado, Dda. PPGEs/UFSCar
Eixo Temático: Motricidade e Arte

Resumo

A arte como instrumento pedagógico pode auxiliar os alunos com necessidades especiais. Assim, tivemos como objetivo identificar o acesso à arte, não como forma terapêutica, mas de formação, com intuito de ampliar o senso crítico e a criatividade, além de verificar qual a formação dos profissionais que atuam nessa área. Participaram do estudo profissionais referentes ao ambiente escolar. O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista semi estruturado com perguntas sobre o atendimento de alunos com necessidades especiais na escola e sobre o acesso à arte por parte dos alunos. Os dados preliminares indicaram que as aulas têm que ser dadas de acordo com programa pré- estabelecido, havendo pouca chance do seu desenvolvimento em decorrência da carga horária limitada da disciplina.

Palavras Chave: Arte; Educação; Deficiência.

Introdução

Essa pesquisa buscou, através de entrevistas realizadas com diretores, coordenadores, professores das salas de recursos multifuncionais e arte-educadores na rede regular de ensino, analisar dados sobre o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à música e ao teatro, mostrando o acesso sua e sua ocorrência na própria escola e dentro da grade curricular ou, em atividades complementares, em horário inverso ao das aulas.

O tema foi escolhido de acordo com experiências anteriores relacionadas a arte dos pesquisadores, que pretendem aplicar o conhecimento que possuem nas áreas de música e teatro na educação de alunos com necessidades especiais, visto que o tema abordado é pouco pesquisado e os dados que temos sobre o assunto são escassos.

Damos início ao trabalho com o pensamento de que música e o teatro como defensores da criatividade dentro do ambiente educacional, em uma atmosfera livre, de criação, de entendimento, sem preconceitos, mas aceitando as diferenças de idéias, de valores, de culturas e, principalmente, as diferenças entre indivíduos, podem ser instrumentos a favor da inclusão social e educacional, de maneira que a arte não seja vista como terapia ou forma de reabilitação.

A música e o teatro como instrumentos pedagógicos podem auxiliar os alunos com necessidades especiais na comunicação, seja ela verbal ou não, na psicomotricidade através da

expressão corporal, no desenvolvimento de sua criatividade ou mesmo na melhora de sua auto-estima pelo simples domínio de uma atividade.

Baseando-nos na lei nº 5.692/71, revogada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, as legislações complementares que se sucederam e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) que reconheceram a Arte nas suas quatro linguagens: Teatro, Dança, Música e Plásticas como área de conhecimento específico; e no Artigo 208, inciso III que assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e inciso V que garante o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, podemos notar que o acesso à arte e a cultura no espaço escolar são direitos garantidos por lei a todo cidadão.

A falta de professores habilitados para trabalhar com as diferentes áreas da Arte foi um fato observado pelos pesquisadores deste estudo o que estimulou a busca de dados concretos. Observamos que na prática, eram os profissionais de diferentes disciplinas os convocados para dar conta dessa tarefa, algumas vezes nos deparamos com professores que relatam já terem cursado algum curso de especialização em Metodologia do Ensino da Arte, muitos relataram ter tido uma “experiência anterior em Arte” como: Artesanato, Pintura, Escultura, Violão, Coral, Teatro, Dança., tiveram até os que disseram não ter qualquer vivência na área.

Objetivos

- Identificar o acesso à música e ao teatro de alunos com necessidades especiais;
- Analisar e descrever resultados obtidos por meio do roteiro de entrevista realizado com os professores e demais profissionais atuantes nas escolas regulares;
- Verificar como são realizadas as aulas de arte nessas escolas; e,
- Identificar qual a formação dos profissionais que atuam nessa área.

Metodologia

Para a realização da presente pesquisa contamos com um roteiro de entrevista semi-estruturado contendo nove questões.

Participantes

Diretores, supervisores, professores da sala de recursos multifuncional e arte-educadores.

1- M.R.B.B. Coordenadora Pedagógica.

2- E.P.M. Pedagoga.

3- A.P.R. S. Diretora-Pedagoga.

Tabela 1. Características dos entrevistados.

	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3
Importância da arte no ensino	Importante para formação cultural	Importante, autocontrole motor, noções de espaço e interação social	Expressão é muito importante, pois torna mais fácil a aprendizagem
Mudança sugerida	Nenhuma	Mais aulas práticas	Salas adaptadas
Como os alunos participam das aulas de artes	Através de desenhos, sons, música e dança	Os alunos se encontram inseridos em todas as atividades	Participam normalmente de quaisquer atividades
Vantagens	Desenvolvimento de todos	Resultados satisfatórios	Aproveitamento dos alunos
Desvantagens	Nenhuma	Desestímulo	Nenhuma

Local

Escolhido de forma aleatório foi realizado nas escolas da rede estadual de ensino das cidades de Dobrada-SP e Poços de Caldas-MG. Escolas onde foram realizadas as coletas dos dados: 1- E. E. Dr. Celso Barbieri, em Dobrada-SP, 2- E. E. José de Castro Araujo e 3- E. E. Francisco Escobar, ambas em Poços de Caldas-MG

Tabela 2. Características das escolas.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Quantos alunos com NEE estão matriculados na escola	3	10	4
A quanto tempo a escola atende esses alunos	1 ano	4 anos	7 anos
O acesso a arte é feito dentro da grade curricular	Sim	Sim	Sim
O acesso a arte é feito no contra turno	Não	Não	Não
A escola oferece material /equipamento adaptado	Sim	Sim	Não

Instrumento

Roteiro de entrevista elaborado com 9 (nove) perguntas sobre educação, educação artística e educação especial.

Procedimento

Visitas às instituições de ensino da rede regular pelos pesquisadores na realização do roteiro de entrevista.

Análise dos dados

Utilizamos como referencial BARDIN – análise do conteúdo, analisando as questões de forma quantitativa e qualitativa para análise dos profissionais e escolas onde coletamos os dados.

Resultados

Respostas das questões:

01- Qual seu nome? Qual o cargo que exerce na escola? Qual sua formação acadêmica?

1- *“M.R.B.B. Coordenadora Pedagógica. Nível Superior – Artes”*

2- *“E.P.M. Professora - Pedagoga.”*

3- *“A.P.R. S. -Diretora-Pedagoga.”*

02- Quantos alunos com necessidades especiais são atendidos na escola?

1- *“Três alunos (DA/DI/DF)”*

2- *“Dez alunos com necessidades educacionais especiais.”*

3- *“Quatro alunos com necessidades educacionais especiais.”*

03- Há quanto tempo a escola atende esses alunos?

1- *“1 ano, chegaram este ano”*

2- *“Desde a elaboração da política nacional de educação Especial de 2007.”*

3- *“A escola atende crianças com necessidades educacionais especiais há mais de 7 anos.”*

04- O acesso a arte na escola é feito dentro da grade curricular (educação artística) ou em atividades extra-curriculares (no contra turno)?

1- *“Dentro da grade curricular”*

2- *“Segue a matriz curricular do Estado de Minas Gerais”*

3- *“Dentro do plano curricular.”*

- 05- A escola oferece os meios necessários para essas aulas (material/equipamento)?
- 1- *“A escola possui material necessário e possui computadores, dvd’s e televisão”*
 - 2- *“Sim. Dança e teatro.”*
 - 3- *“Dentro das possibilidades.”*
- 06- Como você identifica a importância da arte no ensino? O que deveria ser feito?
- 1- *“A arte é importante para a formação cultural do indivíduo e através dela o aluno pode melhor se expressar diante da sociedade.”*
 - 2- *“Muito importante, principalmente na questão de autocontrole motor, noções de espaço e forma de interação social, e também para o desenvolvimento de habilidades artísticas.”*
 - 3- *“Eu acho que a expressão é muito importante, pois torna mais fácil a aprendizagem. E também poderia haver mais investimentos para que as aulas possam ter mais sentido, uma vez que seja trabalhada com alunos com necessidades especiais.”*
- 07- Os alunos com deficiência participam dessas atividades? Como?
- 1- *“Sim. DA através de desenhos ele transmite sua expressão. DI e DF se expressam através de sons, música, dança e artes plásticas”*
 - 2- *“Os alunos se encontram inseridos em todas as atividades da escola seja dentro ou fora da sala de aula.”*
 - 3- *“Participam normalmente de quaisquer atividades.”*
- 08- Você acha que algo deve ser acrescentado no método do ensino da arte?
- 1- *“Dentro do currículo pedido pelo Estado as expectativas são cumpridas, entretanto deveria haver mais aulas práticas.”*
 - 2- *“Poderia ser acrescentado mais aulas, e sinto que as vezes os pais não tem muito interesse em procurar algo fora da escola.”*
 - 3- *“Sim, assim como tem laboratórios de química, por exemplo, deveria ter uma sala com equipamentos práticos.”*
- 09- Descreva as vantagens e desvantagens da participação desses alunos nas aulas de artes.
- 1- *“Em relação aos outros alunos não. Apenas a aluna com DF que em algumas atividades não consegue participar. Não vejo desvantagens para eles nem para os demais alunos, apenas vantagens para o desenvolvimento de todos os alunos.”*
 - 2- *“Vantagens - quando todos os alunos se comprometem a fazer as atividades e o resultado do projeto fica bem satisfatório. Desvantagens - quando o aluno com*

necessidade especial não se compromete a fazer e de repente se vê forçado ou rapidamente desestimulado.”

3- *“Somente vantagens e mesmo com pouco recurso a escola tenta o máximo de aproveitamento desses alunos com necessidades educacionais especiais.”*

Discussão

Das características dos profissionais entrevistados pudemos observar que o entrevistado 1 tem formação superior em Artes, e os entrevistados 2 e 3 possuem formação superior em Pedagogia. Os três entrevistados atuam na direção ou coordenação da escola.

Das características das escolas onde foram realizadas as entrevistas observamos que todas elas têm alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. Nenhuma escola trabalha com os alunos com necessidades educacionais especiais no contra-turno, e sim dentro da grade curricular. A escola 1 e 2 se diz preparada para o trabalho com deficientes quanto aos materiais e equipamentos, e a escola 3 não se diz preparada mas que utiliza os meios que tem para facilitar o aprendizado dos alunos com NEE.

Dos três entrevistados, todos reconhecem a importância da arte no processo de aprendizagem, embora apenas o entrevistado 3 apresenta a necessidade de se haver mais investimentos para essas aulas.

O entrevistado 1 relatou que todos alunos participam das atividades artísticas *“DA através de desenhos ele transmite sua expressão. DI e DF se expressam através de sons, música, dança e artes plásticas”*, mas não cita a forma de aprendizagem, o aproveitamento e o desempenho desse aluno quanto as expectativas na sua aprendizagem. Enquanto os entrevistados 2 e 3 afirmam que os alunos participam das aulas, mas não falam como.

Quanto ao que poderia ser acrescentado às aulas de artes nas escolas para a melhoria do aprendizado para os alunos e principalmente para os alunos com necessidades educacionais especiais, O entrevistado 1 acredita que as expectativas para essas aulas estão sendo alcançadas e que nada precisa ser acrescentado; já o entrevistado 2 disse que poderia ter mais aulas de artes nas escolas e que os pais deveriam procurar outras possibilidades fora da escola regular. O entrevistado 3 acha que nas escolas deveriam haver salas especiais com materiais adaptados e mais recursos.

Quando perguntamos sobre as vantagens e desvantagens da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares, mais especificamente nas aulas de artes, o entrevistado 1 diz não haver desvantagens, apenas vantagens para o desenvolvimento

de todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, para o entrevistado 2, há vantagem quando todos os alunos se comprometem com a atividade, e desvantagem quando o aluno com necessidade educacional especial não se compromete e assim se sente forçado e desestimulado. Para o entrevistado 3 há apenas vantagens pois *“mesmo com pouco recurso a escola tenta o máximo de aproveitamento desses alunos com necessidades educacionais especiais.”*

Considerações finais

Baseado nos dados coletados pudemos constatar que nas três escolas visitadas existem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados.

Segundo os depoimentos dos profissionais entrevistados evidenciamos que todos esses alunos participam das aulas de artes, essas são realizadas dentro da grade curricular, e suas atividades são ministradas na disciplina de educação artística.

Através das respostas dadas pelos entrevistados podemos afirmar que os alunos participam das aulas de artes, mas as respostas dadas pelos entrevistados foram muito vagas, nenhum dos três detalhou como é esta participação; como podemos observar na resposta do entrevistado 2 quando diz que: *“Os alunos se encontram inseridos em todas as atividades da escola seja dentro ou fora da sala de aula.”*, mas não especifica o que a escola faz para promover a verdadeira inclusão. Quando o entrevistado 1 fala de como é a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas, diz: *“DA através de desenhos ele transmite sua expressão. DI e DF se expressam através de sons, música, dança e artes plásticas”*, podemos observar que não há a preocupação com a inclusão ou com a aprendizagem desses alunos, o foco do entrevistado está apenas na interação social dos alunos e parece não se atentar para a aprendizagem dos mesmos.

Concluimos assim que dos três profissionais que trabalhavam com os alunos com necessidades educacionais especiais nessas escolas nenhum tem formação específica, apenas um é formado em Artes, e não há nenhum educador especial nessas escolas, quem desempenha essa função é o pedagogo.

Referências bibliográficas

- ALVES, F. Psicomotricidade: Corpo, ação e movimento. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
- BARBOSA, J. Expressividade e Corporeidade: trilhando o caminho da arte. Revista Espaço n° 12. INES, dez 1999

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 6.

DOZZA, M. J. S. EDUCAÇÃO E ARTE: dilemas da prática que a História pode explicar *Práxis Educativa*, Vol. 4, Núm. 2, julho-diciembre, 2009, pp. 185-194 Universidade Estadual de Ponta Grossa

LOURO, V. Educação Musical e Deficiência: Propostas Pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. do autor, 2006.

MIGNONE, F. Educação é cultura. MEC/FENAME: Editora Bloch, 1980. v. 3.

PENNA, M. É este o ensino que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, CCHLA/PPGE, 2001, p. 19-30.

A BIOMECÂNICA POR TRÁS DAS PRÓTESES DE OSCAR PISTORIUS

Vanessa Cristina de Souza Melo UNIP/UFSCar

Motricidade e Esporte

Introdução:

Quatro vezes medalhista de ouro nos Jogos Paralímpicos, o atleta sul-africano, Oscar Pistorius, fez história nas Olimpíadas de Londres 2012 ao se tornar o primeiro bi-amputado a competir em Jogos Olímpicos.

Apesar de ter terminado a semifinal dos 400m em último lugar com o tempo de 46s54, a participação de Oscar, que desde 2007 lutava na justiça desportiva para competir em provas de não deficientes, ainda é questionada, pois, seria essa disputa realizada com igualdade entre os competidores?

Regras da Associação Internacional de Federações de Atletismo (IAAF) proíbem o uso de que qualquer tecnologia que forneça ao usuário vantagem injusta perante aos demais atletas (GURGEL, PORTO, 2012).

Uma vez que o conhecimento sobre a influência das próteses na mecânica e na fisiologia da corrida de bi-amputados ainda é limitado (WEYAND et al, 2009), as próteses não poderiam ser caracterizadas como doping tecnológico?

Em 2011, após uma análise minuciosa do caso, o Comitê Técnico da IAAF permitiu a participação de Pistorius em corridas de não-amputados, contudo ainda há muita especulação na mídia sobre o “caso Oscar Pistorius”.

Objetivo:

Com base nesse episódio, este artigo propõe discutir algumas vantagens e desvantagens que um atleta protetizado apresentaria ao participar de competições, inicialmente, voltadas para não-amputados.

Metodologia:

Realizou-se levantamento bibliográfico utilizando as seguintes bases de dados: periódicos capes, scielo e google acadêmico. Com as seguintes palavras chaves: amputee, amputee run, Oscar Pistorius.

Foram selecionados dez artigos (nacionais e internacionais) publicados em revistas científicas conceituadas, tais como *Gait & Posture*, *Motriz*, *Fisioterapia em Pesquisa*, entre outras, do ano de 1996 até 2012.

Além disso, para uma melhor fundamentação foram utilizados livros da área de biomecânica que abordavam o tema com fidedignidade.

O formato e a rigidez das próteses:

Avanços tecnológicos têm como objetivo diminuir o consumo energético e aumentar a mobilidade de amputados (BONA, 2011), por isso as próteses são desenvolvidas de acordo com a necessidade imposta pela atividade em que serão utilizadas.

Atualmente, as próteses de fibra de carbono são amplamente utilizadas por atletas. De acordo com Nolan (2008) usando esse tipo de pé protético, um amputado transtibial unilateral correu 100m em 10.97s, somente um segundo acima do recorde dos não amputados (Usain Bolt 9,58s).

As próteses de fibra de carbono são leves, têm a forma de “J” e são projetadas para simular a ação da junção tornozelo/pé, permitindo leves movimentos de torção e rotação, flexibilidade e otimização da transferência de energia entre o solo e o corpo durante a marcha e a corrida (PORTO, GURGEL, 2012).

Os pés Flex-Foot, Carbon Copy II e Seattle são exemplos de próteses desenvolvidas para devolver ao indivíduo, durante a fase de impulso, a energia armazenada durante a fase de apoio (SANDERSON, MARTIN, 1996), já que se deformam elasticamente de acordo com a sobrecarga e tendem a retornar a posição inicial ao final do contato (BUCKLEY, 2000).

O efeito do alinhamento, da massa e da posição do centro de massa (CM):

A amputação pode limitar a capacidade de utilização da transdução pendular (BONA, PEYRÉ-TARTARUGA, 2011), contudo como as próteses de fibra de carbono têm uma massa em torno de 50% menor que um membro sadio e, por consequência, um centro de gravidade mais próximo da articulação do joelho, há uma redução do momento de inércia, o que representa vantagem mecânica (BRÜGGEMANN et al, 2008), pois facilita o balanço, reposicionado o membro mais rapidamente (WEYAND et al, 2009).

Logo, a rigidez e o formato das próteses pode otimizar a performance, ao manipular o CM e inércia. Contudo, não se sabe até que ponto essa estratégia resulta em aumento da velocidade (NOLAN, 2008).

De acordo com Bona e Peyré-Tartaruga (2011) o alinhamento protético também exerce influência sobre a capacidade de um indivíduo amputado se locomover. O incorreto alinhamento da prótese pode gerar uma tendência de flexão dos joelhos (quando deslocado posteriormente) ou de extensão (quando deslocado anteriormente).

Cinética e cinemática da corrida com próteses de fibra de carbono:

Os amputados transtibiais têm como desafio adotar estratégias de controle motor para compensar tanto a perda funcional de significativa parte da musculatura locomotora quanto para se adaptarem as propriedades estruturais do membro de suporte (SANDERSON, MARTIN, 1996).

Brüggemann et al (2008) conduziram um estudo, encomendado pela IAAF, avaliando e comparando a biomecânica da corrida de Pistorius com cinco corredores não amputados, cujas características antropométricas e o nível de performance eram similares.

Nesse estudo, Oscar Pistorius apresentou menor comprimento de passada.

Sanderson e Martin (1996) que estudaram dois grupos de voluntários, um com amputados transtibiais unilaterais e outro com indivíduos não-amputados, corroboram com o fato de que os amputados apresentam menor comprimento de passada e que, por isso, para aumentar a velocidade eles recorrem ao aumento, em torno de 5%, da frequência de passadas.

Weyand et al (2009) também compararam a corrida de Pistorius com a de corredores não amputados. Eles verificaram que Pistorius apresentou, a uma velocidade de 10m/s, tempo de contato com o solo 14,1% maior, fase aérea 34,3% menor e balanço 21% mais curto que os não-amputados.

Tanto o pé artificial quanto o humano absorvem energia na primeira metade da fase de apoio e geram energia durante a segunda metade (BUCKLEY, 2000). Contudo, vários autores (SANDERSON, MARTIN, 1996; WEYAND ET AL, 2009; MANN ET AL, 2008; BAGESTEIRO ET AL, 2010) afirmam que os impulsos horizontais e os picos de força são consideravelmente menores para os pés protéticos.

O tornozelo humano produz substancialmente mais trabalho que qualquer outra articulação dos MMII, seguido do joelho e depois do quadril (NOLAN,2008), por isso o

amputado leva certa desvantagem mecânica por não ter torque ativo na articulação dos tornozelos.

Por outro lado, não-amputados têm uma perda natural (em torno de 40%) de energia, durante a fase de apoio, pela articulação metatarsofalangeal, enquanto que com a utilização de próteses Cheetah (fibra de carbono) o indivíduo perde apenas de 8 a 19% de energia (PORTO, GURGEL, 2012).

Mesmo assim, somando as três articulações (tornozelo, joelho e quadril), durante a fase de apoio, amputados transtibiais geram apenas 70% da energia produzida por não-amputados (NOLAN, 2008).

Considerações finais:

Este trabalho não teve como objetivo julgar a aprovação da participação de atletas protetizados em corridas para não deficientes, mas pretendia fazer uma reflexão acerca das vantagens e desvantagens que corredores amputados teriam ao participar dessas corridas.

Esta revisão trouxe dados que vão ao encontro da síntese feita por Weyand et al (2009), ao dizer que a corrida de amputados protetizados é mecanicamente diferente dos não amputados.

Embora, os estudos tenham revelado que para membros protéticos há uma diminuição da força propulsiva, questiona-se, se com o advento da tecnologia as próteses não poderão vir a ser melhores que as pernas humanas.

No momento sabemos que nem Pistorius, nem outro atleta com deficiência, conseguiram vencer nos dias atuais os atletas olímpicos sem deficiência, mas em um futuro próximo o homem com deficiência poderá ser mais eficiente que os ditos normais em função de adventos biotecnológicos que proporcionem melhor performance adaptada em um universo esportivo sem adaptações (MATURANA, 2008, p. 3).

O que se pode afirmar é que Oscar Pistorius propiciou uma mudança de paradigma. Se antigamente as pessoas deficientes eram vistas como incapazes, atualmente são vistas como exemplos de superação.

REFERÊNCIAS

BAGESTEIRO, L. B.; GOULD, D.; EWINS, D. J.. A Vertical Ground Reaction Force-Measuring treadmill for the analysis of Prosthetic Limbs. **Revista Brasileira de Engenharia Biomédica**, Campinas, v. 27, n. 1, p.3-11, mar. 2010.

BONA, R. L.. **Efeitos da Velocidade nos Parâmetros Mecânicos e Energéticos da Locomoção de Amputados Transfemorais**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência do Movimento Humano, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BONA, R. L.; PEYRÉ-TARTARUGA, L. A.. Comparação do Consumo Energético e de Aspectos Mecânicos da Caminhada de Amputados Transfemorais que Utilizam Prótese com Microprocessador ou Convencional: Uma Revisão. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p.1-14, jan/abr.2011.

BRÜGGEMAN, G.p. et al. Biomechanics of double transtibial amputee sprinting using dedicated sprinting prostheses. **Sports Technol**, United Kingdom, n. 4-5, p.220-227, 2008.

BUCKLEY, J. G.. Biomechanical Adaptations of Transtibial Amputee Sprinting in Athletes Using Dedicated Prosthesis. **Clinical Biomechanics**, n. 15, p.352-358, 2000.

MATURANA, L. Atletas Fisicamente Modificados: A Busca de Resultados nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos. In: ENCONTRO DA ASSOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES DEL DEPORTE, 1., 2008, Curitiba. **Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas**. Curitiba: 2008. p. 1 - 4.

NOLAN, L.. Carbon Fibre Prostheses and Running in Amputees: A Review. **Journal Of Foot And Ankle Surgery**, n. 14, p.125-129, 2008.

PORTO, F; GURGEL, J. Citius, Altius e Fortius: O Caso do Atleta Paraolímpico Óscar Pistorius que Disputou o Campeonato Mundial de Atletismo de 2011. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p.4-6, jan/mar 2012.

SANDERSON, D. J.; MARTIN, P. E.. Joint Kinetics in Unilateral Below-Knee Amputee Patients During Running. **Arch Phys Med Rehabil Journal**, v.77, p.1279-1285, dec. 1996.

VIEL, E. **A Marcha humana, a corrida e o salto: biomecânica, investigações, normas e disfunções.** Barueri: São Paulo, 2001.

WEYAND, P. G. et al. The Fastest Runner on Artificial Legs: Different Limbs, Similar Function. **J Appl Physiol**, Colorado, v.106 , p.903-911, 2009.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE BRINCAR E DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÃO LÚDICA NA UAC

Fabiana Estevam Freitas Gouvêa-UFSCar

Ludomotricidade

Em tempos antigos, o ato de brincar trazia consigo uma grande desvalorização, pois era entendido como a negação do que é sério. Na infância, a criança possui necessidades que o ato de brincar é capaz de suprir através da ludicidade. O lúdico é capaz de desenvolver na criança a fantasia e a imaginação, sendo que um agente influenciador é o ambiente social e a realidade em que a criança está inserida. Para que o brincar tenha um sentido e significado, o professor pode agir como mediador do processo aplicando atividades dirigidas capazes de desenvolver aspectos lúdicos e sociais.

PALAVRAS-CHAVES: Infância. Brincar. Ludicidade.

Introdução:

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.12), o Ensino Infantil é conceituado como:

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

O professor de Educação Física, é para nós um profissional indispensável para a formação dessa faixa etária. No entanto, em algumas escolas no município de São Carlos não possuem um profissional da área, como é o caso da UAC, onde pudemos estar presentes e aplicar conteúdos específicos da Educação Física para essas crianças.

Foram trabalhados por vários grupos de graduandos do Curso de Educação Física, durante o primeiro semestre, conceitos e vivências relacionados a propostas pedagógicas envolvendo noções de ritmo, tônus muscular, lateralidade, ocupação

espacial, orientação temporal, equilíbrio, esquema corporal, imagem corporal entre outras atividades como contação de história e jogos de rua.

A proposta era que fizéssemos uma intervenção aplicando conhecimentos aprendidos na disciplina de Educação Infantil para Educação Física. Vivenciamos várias aulas e debates que foram influentes na decisão da seleção de conteúdos.

O presente estudo tem por objetivo refletir a importância do ato de brincar e da ludicidade na Educação Infantil, já que esses conceitos foram aplicados na nossa aula da UAC.

Objetivos:

O objetivo do trabalho foi evidenciar a importância do ato de brincar e da ludicidade para o desenvolvimento da criança.

Metodologia:

Nossa intervenção na UAC aconteceu no período da manhã, com crianças de quatro anos.

O objetivo da nossa aula foi a partir do processo de historicização sobre a cultura indígena com intermédio das várias linguagens, foram desenvolvidas atividades com noções espaciais, de como a criança se situa em determinados espaços e em situações diferentes. De acordo com o conteúdo básico a ser desenvolvido na pré-escola, através das atividades integradoras das áreas fundamentais do conhecimento, utilizamos como recurso o conhecimento linguístico (linguagem oral, expressão sonora e corporal) e ciências naturais (animais).

Como mediação entre uma atividade e outra, utilizamos a narração de história como processo mediador, introduzindo a criança ao mundo da fantasia (faz de conta).

Utilizamos música para que as crianças, através da descontração e espontaneidade conseguissem entrar, como sendo personagens da história.

Sabendo que na UAC o professor de Educação Física não está presente, optamos por utilizar algumas propostas de João Batista Freire (p.37).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2010, p.25), é necessário garantir experiências que:

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2010, p.26) também cita a importância de incentivar:

(...) a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Por fim, todos estes elementos foram inseridos de modo lúdico durante a aula.

Considerações Finais:

Concluimos que a brincadeira e a ludicidade é algo indispensável para o amadurecimento infantil, uma vez que a criança possui necessidades que só o brincar pode suprir. É de suma importância que a criança adentre o mundo da fantasia, da imaginação, do faz de conta e possa vivenciar as suas experiências criativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. **Cooperativa do Fitness**, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: < www.cdof.com.br/recrea22.htm >. Acesso em 16 jun. 2012

EDUCAÇÃO, M. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. [s.l., 2010]. Disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323 >. Acesso em 16 jun. 2012.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. [s.l, s.d]. Editora Scipione

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p.62-69. fev.1995. Disponível em: < educafcc.org.br/pdf/cp/n92/n9206.pdf >. Acesso em 16 jun. 2012.

A INFLUÊNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS NO PROCESSO EDUCATIVO

Erika Cristina Pinheiro (UFSCar)
Alan de Oliveira Jarina (UFSCar)
Diego Fantinato Hudari (UFSCar)
Alexandre de Carvalho Peghinelli (UFSCar)
Fernando Donizete Alves (UFSCar)
Jonas Mittitier (UFSCar)
Wanderly Carvalho (UFSCar)

Eixo Temático: Motricidade Escolar
Agência Financiadora: PIBID/CAPES

Resumo

O objetivo do trabalho foi analisar os processos educativos desencadeados pela prática pedagógica a partir da vivência dos jogos cooperativos com alunos de 7º e 8º série do ensino fundamental. O estudo reflete as experiências de licenciandos do curso de Educação Física da UFSCar participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) numa escola pública municipal da cidade de São Carlos, SP. Foram analisados os portfólios de quatro bolsistas referentes às atividades realizadas no primeiro semestre de 2012 com alunos de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. As atividades propostas, cujo eixo era a inclusão, apontam para mudança de atitude e reflexão dos alunos no que diz respeito à cooperação, o respeito ao próximo, a solidariedade, a honestidade dentre outros.

Palavras-Chave: Processos Educativos. Jogos Cooperativos. Escola.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) iniciou-se na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no ano de 2009. É destinado a alunos de cursos de licenciatura e propõe como objetivo a inserção do licenciando no universo escolar, possibilitando maior contato com a realidade escolar de modo a ampliar as experiências desses e, conseqüentemente, corroborar com a formação inicial desses alunos.

Segundo o portal do Ministério da Educação:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2012).

No ano de 2010, a área de educação física foi incorporada ao projeto geral do PIBID na UFSCar, contando inicialmente com 12 bolsistas inseridos em duas escolas públicas da cidade de São Carlos-SP. Em 2012, o número de bolsistas amplia para 15 e o número de escolas para 3, duas estaduais e uma municipal. O objetivo da atuação dos licenciandos de Educação Física no PIBID/UFSCar como apontado no subprojeto vinculado ao edital nº 02/2009-CAPES/DEB é:

Promover a formação de futuros licenciados em Educação Física em situações de ensino e aprendizagem integradas à realidade brasileira; auxiliar na melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas de ensino fundamental e médio via educação contínua e preparação para a docência em ações estruturadas e aplicadas em ambientes escolares públicos; criar e ampliar os espaços de discussão, estudo e aplicação de vivências educacionais de modo a promover a superação de problemas verificados pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem; incentivar as ações conjuntas idealizadas e realizadas pelas instituições públicas de educação superior e professores de escolas públicas de educação básica.

Tomando esse princípios/finalidades como referência, o trabalho desenvolvido pela educação física em uma das escolas (municipal) volta-se para a vivência de situações de ensino-aprendizagem pautadas na cultura corporal de movimentos, assim como discussão e reflexão acerca deste assim como aproximar as vivências acadêmicas com as vivências escolares propondo e experienciando a relação entre teoria e prática. Nessa escola da rede municipal, o grupo pibid educação física (composto por 5 licenciandos, uma supervisora e um professor orientador), entre outras atividades, atua em sala de aula com a supervisão da professora da área. São inserções importantes, em que os bolsistas licenciandos tem autonomia para construir projetos e planos atribuindo-lhes uma carga rica de experiência.

Constam no projeto do PIBID alguns eixos temáticos que podem ser incluídos nas escolas dentre esses encontra-se a interdisciplinaridade. Nessa escola municipal foi proposto como tema geral interdisciplinar a ‘inclusão’, a partir de uma demanda da comunidade escolar. A proposta era que todos os componentes curriculares envolvidos com o Pibid na escola pudessem incorporar o tema inclusão nas atividades desenvolvidas na escola. Nessa direção, no grupo PIBID Educação Física, definimos como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de educação física os jogos cooperativos, durante o segundo bimestre de 2012. A proposta justifica-se pelo fato de que os jogos cooperativos provocam a reflexão em torno do tema inclusão, na medida em que valoriza a participação ativa de todos os alunos sem distinção entre sexos ou maior nível de habilidades. Também fortalece a noção de ajuda

mutua, respeito, colaboração, honestidade entre outras várias atitudes e preceitos positivos que estão atrelados a este.

A partir desta vivência o presente estudo tem como objetivo analisar os processos educativos desencadeados pelo processo de ensino e de aprendizagem a partir da vivência dos jogos cooperativos com alunos de 7º e 8º ano do ensino fundamental.

Metodologia

O trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa que segundo MARCONI; LAKATOS (1990), conta com: documentação indireta do tipo bibliográfica e documentação direta com pesquisa de campo do tipo exploratória utilizando procedimentos específicos para coleta de dados.

Como instrumento de coleta de dados foi usado o portfólio, documentos produzidos pelos licenciando em que constam depoimentos sobre as experiências vividas nas diferentes atividades desenvolvidas pelo grupo PIBID Educação Física da UFSCar numa escola pública municipal de São Carlos, São Paulo, Brasil, no primeiro semestre de 2012.

Todas as atividades realizadas na escola foram registradas nesse instrumento que possui um caráter semelhante ao diário de aula. Podemos concluir que para a realização da pesquisa o uso desses instrumentos de trabalho é imprescindível, com eles podemos analisar o que foi trabalhado, os objetivos que foram alcançados e também organizar todos os fatos que ocorreram durante as aulas.

Sobre a experiência com os jogos cooperativos: pensar, sentir e agir

Pensamos, ao planejar as aulas de Educação Física, em atividades que trabalhassem com a cooperação entre os alunos, tais como: tchouk-ball, queimada maluca, handebol de estátuas, queimada com garrafas, e outras atividades. A cooperação pode ser descrita como:

Cooperação: refere-se ao envolvimento e à participação das crianças nos jogos, mostrando aumento da colaboração, da solidariedade, da amizade e do respeito entre elas. Os jogos cooperativos, ao permitir aos alunos uma nova forma de jogar, melhoram a interação social, levando-os a perceber a possibilidade de haver divertimento sem a competição a que estão acostumados. (Correia, 2006, p. 159).

Como estão explicitados acima, os jogos cooperativos melhoram a interação dos

alunos no envolvimento da atividade e também mostra que na nossa sociedade capitalista, onde a competição (vitória e derrota) prevalece, também existe a cooperação e que esta atividade pode ser prazerosa para todos que estão ali jogando e não só para aqueles alunos que saíram vitoriosos.

Sempre antes das aulas, fazíamos reuniões para discutir e organizar as aulas na perspectiva de projetar o andamento das aulas de modo que fosse, ao mesmo tempo, prazerosa para os alunos e que atendessem os objetivos pedagógicos estabelecidos pelos licenciandos.

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível. (SCHMITZ, 2000, p.101)

Segundo esse autor todas as atividades da aula devem ser planejadas para que os objetivos propostos sejam alcançados e que na educação não se pode improvisar. Muitos momentos quando planejávamos nossas aulas, pensávamos em algumas dificuldades como a falta de material, que muitas vezes queríamos realizar determinado jogo e não tinha o material que era necessário para a realização e diante disso procuramos novas formas para que pudéssemos fazer estas aulas, seja reciclando, improvisando com outros materiais. Mas nem sempre na prática ocorre como planejado, pode haver alguma ocasião inesperada, como o tempo, que em várias ocasiões o tempo foi curto no decorrer das atividades.

Com o decorrer das aulas, vimos que os alunos adquiriram cada vez mais nas atividades a cooperação e também eles não estavam tão preocupados com os resultados (o placar do jogo) e sim mais interessados em apenas jogar.

No final do semestre, cada bolsista escreveu um portfólio descrevendo as realizações, fatos e resultados ocorridos durante o semestre. No total foram construídos 4 (quatro) portfólios. No portfólio 1, o(a) bolsista descreveu da seguinte forma as atividades realizadas:

Elaborei vários planos de aula estabelecendo objetivos sempre focando na cooperação através de jogos, levando em consideração as necessidades e características dos alunos. Em uma dessas aulas na qual apliquei um jogo conhecido como Queimada-Maluca em que o jogador pode dar no máximo três passes e quando o aluno é queimado este pode ser salvo pelo seu time que trocar a posse de bola por um jogador, observei um fato que me chamou muito atenção: um dos times salvava seus jogadores a todo momento deixando seu cemitério vazio enquanto que o outro time não salvava seus jogadores chegando a um ponto que quase todos os membros da equipe estavam no cemitério, prevalecendo nessa equipe a competição. Percebi

nesse momento que alguns alunos estavam entendendo a cooperação dentro do jogo, mas alguns ainda apresentavam uma visão muito comum da competição do jogo com o único enfoque em vencer.

Este(a) bolsista mostra a importância de pensar nos planos de aula, nas atividades que irão ser ministradas para os alunos, que foi a cooperação, levando em consideração todas as características de cada um e que nessa atividade observou que a competição prevalecia em uma equipe e viu que com a cooperação no outro time sempre salvava seus companheiros do cemitério, mostrando que sempre salvando seus colegas iriam ter mais pessoas em sua equipe e assim, com a ajuda do outro iria conseguir alcançar o seu objetivo mais facilmente do que só com o individualismo, que era apresentada na outra equipe.

Em dois momentos inserimos para os alunos aulas teóricas em sala de aula, sendo o Fair-play e Copa do Mundo: vantagens e desvantagens. No portfólio 2, o(a) bolsista ressalta sobre o tema Fair-play:

Esta aula foi proposta com o objetivo de que os alunos compreendam e identifiquem no dia-a-dia o significado do termo Fair-Play e que entendam sobre a cooperação, sobre serem honestos e não serem individualistas, sendo muito importante não só nas aulas de Educação Física, mas também em seu cotidiano.

Sobre esta aula com o tema Fair-Play fiquei muito feliz com o resultado, pois consegui atingir o objetivo desta aula, que foi mostrar para os alunos a importância da honestidade no cotidiano e também percebi o lado crítico dos alunos, que expressaram suas opiniões.”

Neste portfólio foi ressaltado o trabalho com os alunos sobre o Fair- Play, pois na atividade passada, os alunos não corresponderam da forma que o bolsista gostaria, assim ele sentiu a necessidade de passar esse conceito para que os mesmos tivessem uma visão mais solidária sobre o jogo e mostrar para os alunos que é muito prazeroso praticar uma atividade cooperando com os outros e também mostrou que é de muita importância levar o Fair-play para fora do âmbito escolar, no seu dia-a-dia.

Voltando as aulas de Fair-play e da Copa do Mundo: vantagens e desvantagens, no portfólio 4, o(a) bolsista ressalta a importância da diversidade das aulas de Educação Física:

Acho de extrema importância esse tipo de aula, não é porque que estamos trabalhando a Educação Física é que temos que ir para a quadra e ensinar algum tipo de esporte, temas como a saúde, lazer, educação, e até mesmo o esporte necessitam ser tratados de diferentes maneiras, o aluno precisa perder o costume de que as aulas de Educação Física são trabalhadas somente em quadra, a atividade em sala também é muito importante.

Ele ressalta a importância de mudar o repertório das aulas de Educação Física, que não devemos somente utilizar as quadras, ginásios, diz que podemos e devemos utilizar outros meios para as aulas, como mesmo as salas de aula com assuntos diferentes do que estão acostumados.

No Portfólio 3, o(a) bolsista cita o trabalho realizado da seguinte forma:

[...] introduzimos jogos como a queimada, pique-bandeira, garrafobol, tchouk-ball, entre outros, que são jogos voláteis, pois podem trabalhar tanto a competição, quanto a cooperação. Assim alterávamos as regras para enfatizar o trabalho em grupo. Durante as intervenções, procurávamos buscar a conscientização dos alunos e ao final de cada atividade realizada, nós conversávamos com eles sobre o aprendizado com os jogos. Interrogávamos os alunos sobre o motivo das mudanças das regras, para que assim eles adquirissem opinião crítica sobre os jogos cooperativos e soubessem da nossa intenção ao realizar determinada atividade. Outro fato que deve ser ressaltado é que durante a atividade do Tchouk-ball, realizada no dia 23 de junho, os alunos enfatizaram a cooperação, tanto que na metade do jogo o placar foi esquecido pela turma e assim eles jogaram pela motivação, esquecendo um pouco o lado competitivo.

O(a) bolsista relata algumas experiências comentando que estimulava os alunos a terem o senso crítico, para debaterem o que ocorreu durante as atividades, interrogava eles sobre determinada mudança, assim eles respondiam o que poderia ser feito em determinado momento. Também foi sempre perguntando aos alunos se houve algum momento em que eles não praticaram a cooperação e o que poderia ser feito para mudar e transformar em uma atividade cooperativa.

Comparando os planos de aula com os portfólios, pode-se perceber que com o que pensávamos sobre a proposta inicial (planos de aula) foi alcançado durante as aulas como foi mostrado pelas intervenções (portfólios), que os alunos começaram a praticar o fair-play durante as aulas e aplicando a cooperação em suas atividades. No portfólio 1, o(a) bolsista comenta:

Ao fim deste semestre pude notar que as aulas surtiram efeitos, os alunos passaram a entender o significado da cooperação dentro dos jogos, durante as aulas eles começaram a se integrar mais, houve o aumento de pessoas ativas durante os jogos e não só a prevalência dos mais “aptos”, eles começaram a apresentar atitudes de Fair-Play [...]

Ele(a) nos revela que os objetivos que foram planejados foram alcançados e os alunos entenderam o significado dos jogos cooperativos que propomos para os alunos.

Considerações Finais

Após uma breve descrição dos portfólios, chegamos à conclusão que o tema inclusão como eixo norteador do trabalho foi válido, pois conforme os relatos citados pelos bolsistas, os alunos corresponderam à ideia proposta, que era os jogos cooperativos, além da democratização das aulas. Assim as atividades propostas foram valiosas na mudança de atitude e reflexão dos alunos no que diz respeito à cooperação, pois o referido tema abrange um grande contingente de preceitos e valores como o respeito ao próximo, a solidariedade, a honestidade dentre outros.

Está posto o desafio ao professor no ensino da educação física frente a temas como a inclusão: lidar com a necessária democratização das aulas, com a diversificação dos conteúdos, com a proposta de uma educação para a cidadania. Lidar com turmas mistas (meninos e meninas), lidar com turmas heterogêneas (gordinhos, mais habilidosos, menos habilidosos, magros, altos, portadores de necessidades especiais etc), lidar com a diversidade de conteúdos (até pouco tempo era somente o esporte e, basicamente, o futebol, o basquete, o vôlei e o handbol – as vezes o atletismo), lidar com os interesses e necessidades individuais e coletivos (ALVES E TONELLO, 2011).

Referência Bibliografia:

ALVES, F.D.; TONELLO, M.G.M. Recreação nas aulas de Educação Física: princípios para incluir. **Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires)**, v. 152, p. 1-6, 2011.

BRASIL. Ministério da educação.. **EDITAL N° 02/2009 – CAPES/DEB** .2009.p.5

CORREIA, M. M. Jogos Cooperativos: Perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática**. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000. (p. 101 a 110).

**ANALISE
DA INFLUÊNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA ANAERÓBIA E AERÓBIA NA
DIMINUIÇÃO DE PESO, NA
CIRCUNFERÊNCIA ABDOMINAL E NA GLICEMIA CAPILAR
(DEXTRO) EM JEJUM DE UM GRUPO DE PESSOAS
IDOSAS NO MUNICÍPIO DE BOA ESPERANÇA DO SUL-SP.**

LUIS FILIPE PINTO BRAGA

Instituição: Unidade de saúde da Família PSF Palmeiras e Região, do município de Boa Esperança do Sul-SP

EIXO TEMÁTICO: MOTRICIDADE E SAÚDE

Palavras chave: Obesidade, exercício físico e idoso.

Resumo

No Brasil, o aumento rápido do envelhecimento da população deve-se ao declínio das taxas de mortalidade e de fecundidade, deste modo há projeções para 2050, onde os idosos corresponderão a 14,2% da população brasileira (CHAIMOWICZ, 1997). De acordo com Sousa, 2005 o exercício físico aliado a uma alimentação saudável tem sido indicado como um mecanismo para a redução da gordura corporal e do sobrepeso. Conclui-se com esse estudo que a relação da prática de atividade física aeróbia e anaeróbia com a redução de peso e a circunferência abdominal estão totalmente relacionadas.

Abstract

In Brazil, the fast increase of population aging is due to declining rates of mortality and fertility, therefore there are projections for 2050, where the elderly will account for 14.2% of the population (Chaimowicz, 1997). According to Sousa, 2005 exercise combined with a healthy diet has been shown as a mechanism for reducing body fat and overweight. We conclude from this study that the relationship of physical activity with aerobic and anaerobic reducing weight and waist circumference are totally related.

1- INTRODUÇÃO

No Brasil, o aumento rápido do envelhecimento da população deve-se ao declínio das taxas de mortalidade e de fecundidade, deste modo há projeções para 2050, onde os idosos corresponderão a 14,2% da população brasileira (CHAIMOWICZ, 1997), o que sinaliza a necessidade de se conhecer mais sobre o envelhecimento, suas repercussões e impacto sobre o sistema de saúde brasileiro. A promoção da saúde pode minimizar o impacto que o

envelhecimento causa ao sistema de saúde. Um dos fatores relacionados ao envelhecimento sadio é a boa nutrição durante toda a vida. O estado nutricional adequado aumenta o número de pessoas que se aproximam do seu ciclo máximo de vida. Por meio da avaliação nutricional, é possível identificar indivíduos em risco nutricional aumentado para danos à sua saúde e estabelecer programas de intervenção com o objetivo de reduzi-los (WHO EXPERT COMMITTEE, 1995).

Informações colhidas pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição evidenciam que 32% da população brasileira apresentam algum tipo de sobrepeso, destes 8% são obesos, sendo tal prevalência maior entre as mulheres chegando a 38%, enquanto nos homens essa proporção chega a 27 (INSTITUTO NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO, 1991). A proporção do sobrepeso e obesidade aumenta com a idade, principalmente entre os 45 a 55 anos, sendo 37% nos homens e 55% nas mulheres. Tal aumento pode ter como causa a elevação do consumo de dietas com alta densidade energética ricos em gorduras saturadas e açúcares além da atividade física reduzida. A obesidade e o excesso de peso contribuem para o aparecimento de doenças crônicas como diabetes tipo II, doenças cardiovasculares, hipertensão, acidentes vasculares encefálicos e alguns tipos de câncer (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2003; GIGANTE, 1997; SABIA, 2004).

De acordo com Sousa, 2005 o exercício físico aliado a uma alimentação saudável tem sido indicado como um mecanismo para a redução da gordura corporal e do sobrepeso.

Assim os programas direcionados ao controle de peso devem combinar-se com a restrição moderada do consumo energético juntamente com a realização de exercícios específicos para a perda de gordura, que são os exercícios aeróbicos e os exercícios contra resistência. No entanto há discussões no meio especializado na área de qual forma é mais eficiente para perda do excesso de gordura corporal (FERNANDEZ, 2004). Neste sentido a justificativa e relevância deste trabalho foi analisar a efetividade do exercício físico anaeróbio e aeróbio no controle do peso corporal, silhueta corpórea e índice glicêmico.

2-OBJETIVOS

2.1 GERAL: Analisar a influência da atividade física anaeróbia e aeróbia na diminuição de peso, na circunferência abdominal e no dextro (glicemia) em jejum, de pessoas idosas

3-CASUÍSTICA E MÉTODOS

Amostragem: A amostra de conveniência foi constituída por pacientes atendidos em primeira consulta pelo pesquisador na unidade de saúde da família Palmeiras, no município de Boa Esperança do Sul – SP, no período de 02 de março a 04 de junho de 2012. Foram excluídos os indivíduos que não foram considerados capazes de permanecer em pé para pesagem e determinação das medidas antropométricas. A amostra fornada pelo sexo feminino de faixa etária 57 anos a 76 anos.

A antropometria foi realizada em pacientes sem calçados e sem agasalhos, trajando apenas roupas leves, na posição em pé com os pés juntos. Foi utilizada uma mesma balança antropométrica em cada unidade de ambulatório, bem como a fita métrica para as medidas das circunferências (6). Os seguintes dados foram obtidos:

a) Peso - em quilogramas, e apresentado até 1 número decimal; b) Circunferência abdominal (CA) em centímetros, definida como a menor medida de uma circunferência no nível da cicatriz umbilical, no final do movimento expiratório e c) glicemia, através do aparelho “ONE TOUCH ULTRA”, fita de glicemia numero 25, Lifescan, com dados em mg/dl e aferidos antes das atividades com os pacientes em jejum.

Foram analisados os seguintes resultados laboratoriais quantificados através do método enzimático: glicemia de jejum.

Considerações Éticas e Consentimentos: A inclusão na amostragem foi realizada após consentimento do paciente ou responsável, a partir da descrição dos objetivos e metodologia do estudo. O protocolo de pesquisa utilizado seguiu a determinação da Lei 196/96, regulamentadora da experimentação com humanos.

Adotou-se o nível de significância de 5% em todos os testes, ou seja, foram considerados como significativos os resultados que apresentavam o valor de $p < 0,05$.

4-RESULTADOS

4.1-ESTATISTICA

Para a realização deste estudo foi utilizado o teste t-student para amostra pareados pelo programa Statistica V.7.0 (Statsoft Tulsa, EUA), foi utilizado como valor de diferença significativa $P < 0,05$

Tabela 1

Variáveis	1ª aferição	2ª aferição
Peso corporal (Kg)	85,4 ± 14,9	83,8 ± 15,3 *
Circunferência abdominal (cm)	110 ± 11	108,7 ± 10,5*
Glicemia capilar (dextro) (mg/dl)	127,7 ± 34,3	124,4 ± 31,7

* $p < 0,05$

5-DISCUSSÃO

As conclusões dos dados obtidos deverão ser interpretadas levando-se em consideração as características da população estudada, restrita a uma clientela de idosos da unidade de saúde da família da região do bairro Palmeiras no município de Boa Esperança do Sul-SP. Onde se desenvolve atividades clínicas, com demanda espontânea e abrangendo diferentes níveis sociais. É necessário ressaltar que estas conclusões não podem ser extrapoladas para todos os idosos de uma população, pois foram estudados apenas os idosos que procuraram auxílio ambulatorial.

As medidas antropométricas e a coleta dos dados foram realizadas apenas pelo pesquisador, favorecendo a homogeneidade dos resultados.

Os dados do presente projeto que relacionam o coeficiente inverso entre a redução do peso e atividade física o peso vai ao encontro da literatura referendada através da Figura 1 abaixo composta por um *pool* de estudos desse panorama.

Autor	Tipo de Exercício	Faixa etária	Período	Resultado
Sabia et al ⁶	Aeróbico associado a redução alimentar	Média de 13 anos	16 semanas	1,5% de perda de massa corporal
Sabia et al ⁶	Musculação associada a redução alimentar	Média de 13 anos	16 semanas	3,7% de perda de massa corporal
Villares et al ²⁰	Exercícios ergométricos associados a redução alimentar	-	20 semanas	Perda de aproximadamente 10% do peso corporal total
Fernandez et al ⁸	Exercício anaeróbicos associado a redução alimentar	15 a 19 anos	12 semanas	Redução 36,9 para 34,0% no percentual de gordura
Fernandez et al ⁸	Exercício aeróbico associado a redução alimentar	15 a 19 anos	12 semanas	Redução 37,4 para 34,3% no percentual de gordura
Monteiro et al ¹	Redução alimentar	15 a 19 anos	40 semanas	Redução de 2,3 kG
Monteiro et al ¹	Exercício e redução alimentar	15 a 19 anos	40 semanas	Redução de 5,3 Kg

Figura: Estudos sobre a diminuição de sobrepeso e obesidade através da intervenção de exercícios.

Fonte: Adaptado de Sousa, 2005.

6-CONCLUSÃO

Conclui-se com esse estudo que a relação da prática de atividade física aeróbia e anaeróbia com a redução de peso e a circunferência abdominal estão totalmente relacionadas. Conforme dados da tabela 1, a glicemia capilar não teve diferença significativa. Já o peso corporal e a circunferência abdominal obtiveram diferença

significativa, demonstrando que o exercício teve influência nesses dois assuntos analisados.

7-REFERÊNCIAS

CHAIMOWICZ, F. A Saúde dos idosos brasileiros às vésperas do século XXI: problemas, projeções e alternativas. **Rev Saúde Pública** 1997;31(2):184-200.

FERNANDEZ, A.C; MELLO, M.T; TUFIK, S; CASTRO, P.M; FISBERG, M. Influência do treinamento aeróbio e anaeróbio na massa de gordura corporal de adolescentes obesos, **Rev Bras Med Esporte** 2004; 10(3): 152-158

GIGANTE, D; BARROS, F.C; POST, C.L.A; OLINTO, M.T.A. Prevalência de obesidade em adultos e seus fatores de risco, *Rev. Saúde Pública*,1997 31(3): 236-46.

INSTITUTO NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO (INAN). Condições nutricionais da população brasileira adultos e idosos. Pesquisa nacional sobre saúde e nutrição. Brasília, **Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, Ministério da Saúde; 1991.**

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Doenças crônico-degenerativas e obesidade: estratégia mundial sobre alimentação saudável, atividade física e saúde. 2003. Disponível em: [http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/ d_cronic.pdf](http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/d_cronic.pdf) (acesso em 29/junh/ 2012).

SABIA, R.V; SANTOS, J.E; RIBEIRO, R.P.P. Efeito da atividade física associada à orientação alimentar em adolescentes obesos: comparação entre o exercício aeróbio e anaeróbio, **Rev Bras Med Esporte** 2004; 10 (5):349-355.

SOUSA, M. L A efetividade de programas de exercício físico no controle do peso corporal. **Rev.saúde.com** 2005; 1(1): 71-78.

WHO EXPERT COMMITTEE ON PHYSICAL STATUS: the use and interpretation of antropometry physical status: the use and interpretation of antropometry: report of a WHO Expert Committee. Switzerland; 1995.

BRINCADEIRAS E ARTE NA ADOLESCÊNCIA: UM RESGATE DAS INFÂNCIAS

Naiara Martins da Silva – Docente da Rede Estadual de Ensino

Lilian Aparecida Ferreira – DEF/FC/UNESP/Bauru

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo

Esta pesquisa é um relato de experiência que tematizou a valorização da infância entre adolescentes de 14 a 17 anos. Para tal, os alunos vivenciaram brincadeiras, observaram o quadro “Jogos Infantis” de Pieter Brughel e por fim, cada um confeccionou um quadro retratando sua infância. Os dados foram coletados por meio de observações das experiências vivenciadas. A vivência das brincadeiras proporcionou momentos de nostalgia e de diálogos sobre as infâncias. Nos quadros produzidos os alunos ressaltaram os fatos marcantes e brincantes da sua infância. Os dados sugerem que o trabalho desenvolvido permitiu que os jovens resgatassem suas infâncias e as brincadeiras por eles vividas, permitindo a troca de experiências e a valorização da importância do brincar e de ser criança.

Palavras-chave: Resgatar, Infâncias, Brincadeiras.

Introdução

Se procurarmos datar o surgimento das brincadeiras na História vamos perceber que elas aparecem de forma implícita na Antiguidade. Achados arqueológicos do século IV a.C., na Grécia, descobriram bonecos em túmulos de crianças. Há referências à brincadeiras e jogos em obras diversas como a Odisséia de Ulisses e o quadro jogos infantis de Pieter Brughel, pintor do século XVI. Nessa tela, datada em 1560, são apresentadas cerca de 84 brincadeiras que ainda hoje estão presentes em diversas sociedades. Wajskop (1995) escreve que as crianças naquela época, participavam tanto quanto os adultos, das mesmas festas, dos mesmos ritos e mesmas brincadeiras. A participação de toda a comunidade nos jogos e brincadeiras era uma das formas de divertimento e um dos principais meios que a sociedade se utilizava para estreitar seus laços coletivos e para se sentir unida. Com o tempo, o prazer despertado pelo brincar passou a ser visto como um componente da personalidade infantil, sendo visto como uma atividade inata do ser humano e que protegia dos males causados pelo trabalho árduo e desgastante do mundo adulto.

Os brinquedos e as brincadeiras são parte da infância. O brincar, em grande parte das sociedades contemporâneas, marca a infância pela sua bagagem histórica construída pelas práticas culturais típicas de certos grupos, e para estes, a brincadeira é consagrada como atividade essencial ao desenvolvimento infantil (QUEIROZ *et al.*, 2006).

De acordo com Oliveira (2002) o jogo simbólico, ou de faz-de-conta é, particularmente, uma ferramenta para a criação da fantasia, abre caminhos para a criatividade, a imaginação e a exploração dos sentidos e também atua no desenvolvimento de capacidades

cognitivas, como por exemplo, a linguagem, a percepção, a memória e outras funções cognitivamente interligadas. Quando brinca a criança estabelece vínculos com o outro e com o mundo que a cerca, com isso, desenvolve novas formas mais complexas de relacionamento, comunicação interpessoal, negociação de regras, mudança de papéis que instigam a criança a tomar o papel do outro percebendo as diferentes perspectivas, a criança passa a compreender características de objetivos, funções, valores e os relacionam socialmente.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22)

Historicamente os jogos exprimem formas sociais de organização das experiências dos seres humanos, as crianças possuem rituais, brincadeiras e jogos que foram transmitidos de geração em geração e compartilhados por diferentes classes sociais, rompendo as fronteiras do tempo e do espaço. Por isso, pode-se perceber, por exemplo, a permanência do pião, da amarelinha, da pipa, da brincadeira de roda, ensinada pelos nossos avôs, aprendidas por nossos pais, praticadas por nós e que serão reproduzidas por nossos filhos, ultrapassando fronteiras e sendo encontradas em diferentes culturas, mesmo que de formas e nomes diferentes. É possível através das brincadeiras experimentarmos o mundo.

Segundo Lucariello, citado por Queiroz *et al.* (2006), a brincadeira como lúdico esteve historicamente presente somente na educação infantil, único nível de ensino que a escola dava acesso livre, aberto à iniciativa, criatividade, inovação por parte dos seus protagonistas. Porém, ainda segundo as mesmas autoras, com os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento humano, observou-se que o ato de brincar conquistou mais espaço, tanto no âmbito familiar, quanto no educacional. As mesmas autoras ainda afirmam que a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças, ou seja: “a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo” (p. 170).

Defendendo que as brincadeiras devam ir além das experiências da educação infantil, envolvendo, portanto, toda a educação básica, com o objetivo do resgate e da valorização das brincadeiras das diferentes infâncias, estruturamos e realizamos um trabalho de desenvolvimento de brincadeiras infantis na adolescência, com os alunos de um projeto social, de uma cidade do interior de São Paulo, com idades entre 14 e 17. Aqui apresentamos um relato da experiência realizada.

Metodologia

Dentro do percurso da valorização das infâncias, os alunos puderam conhecer a importância do respeito as infâncias através do contato com textos e discussões sobre o trabalho infantil e o abuso sexual infantil.

Para vivenciarmos as infâncias, foram apresentadas para os alunos quatro estações de brincadeiras que continham um papel com o nome da brincadeira e/ou jogo e alguns materiais quando necessário. Foi solicitado que a turma se dividisse nas estações (corda, pula cebra, balança caixão e bola de gude) formando quatro grupos e que realizariam um rodízio de brincadeiras, trocando de estação a cada 5 a 10 minutos dependendo do fluir da atividade, fazendo com que todos os grupos passassem por todas as brincadeiras.

Observando os grupos, pode-se perceber que no início os alunos tiveram um pouco de dificuldade de brincar sem alguma orientação do professor, o papel com o nome da brincadeira gerava um pouco de falta de coordenadas, mas como a intenção era fazer com que eles resgassem da infância (se é que essas brincadeiras faziam parte da infância destes alunos), gerou-se breves conversas sobre as regras e a organização da brincadeira pois alguns as conheciam com nome diferente. Foi percebido também que eles se divertiram ao brincarem juntos e de uma forma bem surpreendente os alunos já tinham brincado das brincadeiras que foram trazidas para a aula.

Posteriormente sentamos em roda e conversamos sobre a atividade.

Em seguida, foi apresentado o quadro de Pieter Brughel aos jovens, neste momento foram levantados alguns questionamentos como: Do que essas pessoas estão brincando? Com quem estão brincando? Em que ano este quadro foi pintado? Onde? Feito esta atividade, os alunos receberam material para confeccionarem seus próprios quadros, contendo seus jogos e brincadeiras, sobretudo de forma livre para que representassem suas infâncias.

E por fim cada um apresentou seu quadro para os outros alunos, de modo que houvesse um compartilhamento da infância vivida por cada um.

Os dados foram coletados por meio de observações das experiências vivenciadas.

Resultados

Sobre a realização das brincadeiras nas estações, os alunos identificaram que as brincadeiras tinham nomes diferentes e diversas formas de jogar. Quando questionados sobre onde haviam aprendido essas brincadeiras, muitos destacaram os pais, os avós e os amigos do bairro, ressaltando se tratar de algumas dessas brincadeiras brincadas na rua, no quintal de casa. Ao serem questionados sobre a perpetuação dessas brincadeiras e sobre as brincadeiras que fazem parte da infância das crianças de hoje, os jovens afirmaram que precisam ensinar essas brincadeiras aos seus filhos, por considerarem brincadeiras lúdicas, “com cara de criança” destacando a inocência das brincadeiras. Lembraram que a infância de hoje talvez tenha um menor repertório de brincadeiras, uma vez que muitas crianças estão rodeadas por equipamentos eletrônicos e jogos virtuais que podem afastá-las das brincadeiras infantis de rua e com mais movimentos. Os alunos também lembraram que a rua é um lugar perigoso hoje em dia e que antigamente não tinha problema ficar brincando na rua. Destacaram também que é papel dos pais ensinar e brincar com seus filhos e que as crianças com poder aquisitivo mais alto talvez não tenham oportunidade de brincar de brincadeiras com mais movimento e na rua como as mais pobres

Dos questionamento sobre o quadro pode-se discutir como as brincadeiras permanecem ao longo do tempo, pelo fato de estarem apresentadas em um quadro há 500 anos ou mais. Também sinalizaram que as brincadeiras ultrapassam cidades, países e são conhecidas de formas diferentes.

Considerações finais

A vivência das brincadeiras contemplou momentos de nostalgia, de discussão e diálogos que privilegiaram a reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as brincadeiras, a hereditariedade delas e a como o brincar foi importante da vida de cada um.

Observou-se através da representação do quadro que eles confeccionaram que as brincadeiras tiveram destaque nos relatos dos alunos, demonstrando terem sido bastante significativas as vivências das mesmas nas infâncias de cada um. Conforme iam se apresentando, os alunos exaltavam aquelas brincadeiras que fizeram parte de suas infâncias.

Desta forma, os dados sugerem que a vivência deste projeto permitiu que os jovens resgatassem as brincadeiras vividas por eles nas infâncias, permitiu a troca de experiências e a valorização da criança, ressaltando a importância desta fase na vida de cada pessoa e como

brincar desperta no jovem sentimentos tão bons, de alegria e de crescimento, por isso é uma prática é tão imprescindível para todo ser humano.

Referências

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Z. R. **A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade**. In: OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. Cortez. São Paulo, p. 158-163, 2002.

QUEIROZ, N. L. N. *et al.* Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v16, n34, p.169-179, 2006.

WAJSOP, G. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, nº 92, fevereiro, 1995.

CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE BICAMPEÃ DE RAFTING, ANÁLISE DO POLIMORFISMO DO GENE I/D

Ana Cláudia Garcia Oliveira Duarte - anaclau@ufscar.br - UFSCAR

Jorge Camargo Oishi - jorgeoishi@hotmail.com - UFSCAR

Karina Ana Da silva - Karinana78@yahoo.com.br - UFSCAR

A performance humana é determinada por uma gama de fatores, que envolvem desde o treinamento, a nutrição e a tecnologia envolvida, como também fatores Genéticos (KLISSOURAS, 1971; BOUCHARD *et al.*, 1986, 1999; FAGARD *et al.*, 1991, WILLIAMS & FOLLAND, 2008).

Os fatores genéticos são considerados determinantes em 20-80% na variação de importantes características da performance atlética (MACARTHUR & NORTH, 2007), como exemplo, a proporção relativa da fibras rápidas e lentas no músculo esquelético, a taxa de captação de VO₂ máx e até a atitude psicológica frente ao treinamento. (MCCAULEY *et al.*, 2008, WILLIAMS & FOLLAND, 2008)

A análise das capacidades de atletas de alto nível sempre foi de interesse da ciência e dos treinadores desportivos. As medidas sempre foram feitas através de análises bioquímicas, histoquímicas e por parâmetros cardiopulmonares, pois é comum a idéia de que os atletas alcançam altos níveis através de treinamento e acompanhamento nutricional no entanto, sabe-se que esses fatores não são únicos na determinação de talentos para o esporte de rendimento, e por isso, atualmente existe grande interesse pelos fatores genéticos relacionados ao esporte (DIAS *et al.*, 2007).

O sistema renina-angiotensina endócrino desempenha importante função no controle e homeostasia do sistema circulatório humano (EISENMANN *et al.*, 2009). Produzida pelas células renais justa glomerulares, um tipo modificado de célula muscular lisa localizada nas arteríolas aferentes, a renina atua sobre a globulina angiotensinogênio, liberando um peptídeo de 10 aminoácidos, a angiotensina I. Esse peptídeo possui propriedades vasoconstritoras leves, porém, quando clivado num peptídeo de oito aminoácidos, angiotensina II (Ang II), por ação da enzima conversora de angiotensina (ECA), adquire capacidade vasoconstritora das mais relevantes (GINEVICIENE *et al.*, 2011, OLIVEIRA *et al.*, 2003)

Outra função determinante da ECA concentra-se na hidrólise da bradicinina pela remoção de um dipeptídeo da região C terminal, o que provoca sua desativação. A bradicinina é um peptídeo de ação vasodilatadora e inibidora do crescimento celular e promove seu efeito por ação em receptores específicos B_{1R} e B_{2R} (DIAS *et al.*, 2007).

O polimorfismo Inserção/Deleção (I/D) do gene da ECA foi descoberto em 1990 por Rigat *et al.* (1990), caracterizado pela presença (inserção) ou ausência (deleção) de 287pb no íntron 16, gerando três genótipos, homozigoto II, heterozigoto I/D e homozigoto DD.

Pesquisas atuais analisaram a associação do polimorfismo I/D do gene da ECA com a performance de atletas de alto nível. A hipótese mais divulgada é a de que o alelo I auxilia no desempenho de atletas de resistência, através de fatores como, eficiência mecânica da musculatura esquelética e proporção de fibras musculares. Já o alelo D é relacionado com alta atividade da ECA, levando a aumento dos níveis de angiotensina II, teoricamente levando a melhor rendimento em exercícios de força e explosão muscular (DIAS *et al.*, 2007, JONES *et al.*, 2002). O alelo D tem sido relacionado com níveis elevados de ECA em tecidos e na circulação (RIGAT *et al.*, 1990; COSTEROUSSÉ *et al.*, 1993)

Ainda existem poucas informações a respeito de polimorfismos genéticos associados e atletas de elite, Neste contexto, nosso principal objetivo foi determinar a frequência dos alelos I/D nos remadores de elite da equipe campeã juvenil de rafting Brasileira.

MATERIAL E MÉTODOS

CAPTAÇÃO E EXTRAÇÃO DO DNA

Duplicatas do esfregão bucal foram coletadas por escovação no lado interno da bucheha com a escova ginecológica estéril (GIne-Taylor São Paulo – SP). As escovas coletadas foram imediatamente postas em solução apropriada e transferida para Universidade Federal de São Carlos para posterior análise de DNA.

GENOTIPAGEM

A análises do genótipo dos genes da ECA foram realizados baseados nos métodos de RIGAT ET AL 1990, onde os alelos D e I foram identificados por PCR convencional. Genótipos foram classificados como II, ID ou DD.

PRESSÃO ARTERIAL

Mensuração da pressão arterial sistólica e diastólica foram feitas no braço esquerdo em duplicata usando estetoscópio e esfigmomanômetro.

PERFIL METABÓLICO

Foram coletados 7ml de amostra sanguínea com os atletas para determinação do perfil lipídico. Todos os atletas mantiveram jejum de 12 horas antes da coleta. Para determinação de Colesterol total (TC), triglicérides (TG) e proteínas de alta densidade (HDL) foram realizados por meio de kits específicos da BIOCLIN^R.

ANALISE ESTATÍSTICA

Todos os dados tiveram sua normalidade confirmada através do software Statistica V 7.0 para Windows (Statsoft). Análise realizada foi o teste t de Student para amostras independentes e foi considerada diferença significativa para $p < 0,05$.

RESULTADOS

Um total de 13 atletas da equipe brasileira de Rafting foram recrutados para este estudo, todos os atletas são do sexo masculino e possuem média de idade 19 . Entre estes, 6 apresentam o genótipo DD, e 7 possuem o genótipo DI, não apresentando entre os atletas nenhum com a genotipagem II.

TABELA 1 - Perfil lipídico

Variáveis	ACE DD (n =6)	ACE ID (n=7)
Colesterol Total	117,3(19,76)	145,33(22,54)*
Triglicérides	36,9(4,63)	53,13(17,24)*
HDL	55,9(12,74)	41,42(7,43)*

*P < 0,05 comparando os atletas com genótipo DD da Eca aos com Genótipo ID.

TABELA 2 – Pressão Arterial

Variáveis	ACE DD (n =6)	ACE ID(n =7)
PAS	120,0 ± 6,3	118,6 ±12,1
PAD	85,0 ± 8,4	81,4 ± 9,0

*P < 0,05 comparando os atletas com genótipo DD da Eca aos com Genótipo ID.

TABELA 3

Variáveis	ACE DD (n =6)	ACE ID (n =7)
% Gordura Corporal	5,77 ±1,56	6,63 ± 1,57
IMC	19,96 ± 2,11	22,95 ± 2,21*
Peso da massa muscular	39,16 ± 8,20	47,26 ± 3,72*
Circunferência da cintura	69,00 ± 3,57	76,14 ± 5,63*

*P < 0,05 comparando os atletas com genótipo DD da Eca aos com Genótipo ID.

Podemos verificar na TABELA 1 que as variáveis lipídicas: colesterol total (117,3 ± 27,8 vs 145,33 ± 22,54), triglicérides (36,9 ± 4,63 vs 53,13 ± 33,6) e HDL (55,90 ± 12,74 vs 41,42 ± 7,43), possuem diferenças significativas entre os Genótipos DD e ID.

Em relação a pressão arterial,(TABELA 2) observamos que não houve diferenças tanto nos valores de pressão arterial sistólica como diastólica entre os atletas de genótipo DD e DI.

A porcentagem de gordura corporal não apresentou diferença significativa entre os diferentes genótipos, por outro lado o Índice de Massa Corporal e a circunferência da cintura dos atletas com genótipos DD e DI apresentaram diferenças significativas (TABELA 3).

DISCUSSÃO

Esse estudo traz informações sobre o genótipo ECA I/D, adiposidade, pressão sanguínea, colesterol, triglicérides, HDL, dos atletas da Equipe Juvenil Bicampeã Mundial de Rafting.

A ECA tem papel importante no RAS, converte a angiotensina I em angiotensina II, o qual é identificada como um fator trófico na diferenciação de pré-adipócitos em adipócitos maduros (JAYASOORYA et al., 2008). Em nosso estudo não foi encontrado diferenças entre a porcentagem de gordura entre os atletas de genótipos DD e DI.

Eisenmann, (2009) encontrou IMC e massa muscular maiores em crianças com os genótipos carregadores do alelo D, em nosso estudo os atletas portadores do alelo I apresentaram maior IMC e massa muscular. Katsuya et al, (1995), reportaram que pacientes com o genótipo DD apresentaram menor IMC que indivíduos com o genótipo ID. Por outro lado Akin et al., (2010). Nagi et al.,(1998) não encontraram evidências sugerindo diferenças entre os genótipos da ECA, sobre o IMC e circunferência da cintura.

Em relação ao HDL foi encontrada diferenças significativas entre os atletas com o genótipo DD e ID, resultado contrastante dos encontrados por Bawazier (2010) e Mital et al.,(2010) que não verificaram diferenças significativas no HDL e triglicérides em pessoas normais e com síndrome metabólica, Huang et al., (1998), também não encontraram diferenças significativas nos níveis de HDL e o polimorfismo do gene da ECA em pacientes com síndrome metabólica. Por outro lado Lee & tsai 2002, encontraram diferença significativa nos níveis de triglicérides sanguíneos entre os genótipos da ECA.

Cardoso et al.,(2008) encontram valores médios de triglicérides e IMC maiores entre mulheres com o genótipo DD, enquanto que valores mais altos de HDL e glicemia foram encontradas em mulheres com o genótipo II.

Neste estudo não houve diferença significativa na pressão arterial sistólica entre os atletas de genótipo DD e ID, Estudos são controversos quanto a associação entre a hipertensão e o gene da ECA. Bawazier (2010) encontrou valores de PAS E PAD significativamente maiores no genótipo DD quando comparados com o DI e II, Por outro lado Cardoso et al., (2008) não encontraram associação entre o genótipo da ECA e hipertensão em amostra de população do Rio de Janeiro.

Identificar genes relevantes para a performance atlética humana tem sido difícil, considerando que até 2005, foram descobertos mais de 165 genes relatados para a performance física, e cada gene contribui com apenas uma fração da carga genética herdada (RANKINEN & HAGBERG 2006, LIPPI G 2008, LONGO & MAFFULLI 2010).

CONCLUSÃO

É reconhecido, por vários estudos, que um único gene pode contribuir apenas com um pequeno efeito nas funções físicas, e que o alelo D é relacionado com atletas de performance em sprint. Outros autores entretanto não verificaram essa associação, Verificamos que neste estudo, não foi encontrado nenhum atleta com o genótipo II, levando-nos a crer que o alelo D pode ter alguma interferência na performance destes campeões

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALUN G.WILLIAMS AND JONATHAN P. FOLLAND. Similarity of polygenic profiles limits the potential for elite human physical performance *Physiol* 2008 113–121

BOUCHARD C, AN P, RICE T, SKINNER JS, WILMORE JH, GAGNON J, PERUSSE L, LEON AS & RAO DC (1999). Familial aggregation of VO₂max response to exercise training: results from the HERITAGE Family Study. *J Appl Physiol* 87, 1003–1008.

BOUCHARD C., R. LESAGE, G. LORTIE, J. A. SIMONEAU, P. HAMEL, M. R. BOIJLAY, L. PÉRUSSE, G. THÉRIAULT, AND C. LEBLANC. Aerobic performance in brothers, dizygotic and monozygotic twins. *Med. Sci. Sports Exercise* 18: 639-646, 1986

CARDOSO RL, NOGUEIRA AR, SALIS LH, URMÉNYI TP, SILVA R, MOURA-NETORS, The association of ACE gene D/I polymorphism with cardiovascular risk factors in a population from Rio de Janeiro. *Braz J Med Biol Res* 2008; 41: 512-518.

COOPER R, MCFARLANE-ANDERSON N, BENNETT FI, WILKS R, PURAS A, TEWKSBUURY D, ET AL. ACE, angiotensinogen and obesity: a potential pathway leading to hypertension. *J Hum Hypertens* 1997; 11: 107-111.

DIAS, RG, PEREIRA, A C, NEGRÃO, C E, KRIEGER, JE.. Polimorfismos genéticos determinantes da performance física em atletas de elite, *Rev Bras Med Esporte* 2007;13, 3 – Mai/Jun,

EISENMANN, MARK, A SARZYNSKI, KIM GLENN, MAX ROTHSCHILD, AND HEELAN, A. KATE. ACE I/D genotype, adiposity, and blood pressure in children *Joey C Cardiovascular Diabetology* 2009, 8:14

GAURAV MITTAL, VIBHANSHU GUPTA, SHAHZAD F HAQUE. Energy generation during exercise. *J Appl Physiol* 70, 357–362.

FAGARD, ROBERT, EDITH BIELEN, ANTOON AMERY. Heritability of aerobic power and anaerobic energy generation during exercise. *J. Appl. Physiol.* 70(1): 357-362, 1991

FULYA AKIN,¹ SEBAHAT TURGUT,² MEHMET BASTEMIR,¹ GUNFER TURGUT,² RAZIYE KURSUNLUOGLU,² UGUR KARASU,³ AND AYDIN GUCLU. Angiotensin-

Converting Enzyme Gene Polymorphism in Overweight and Obese Turkish Patients with Insulin Resistance, *DNA and Cell Biology*, Volume 29, Number 4, 2010, Pp. 207–212

WER S KHAN Effect of angiotensin converting enzyme gene I/D polymorphism in patients with metabolic syndrome in North Indian population , *Chinese Medical Journal* 2011;124(1):45-48

GIUSEPPE LIPPI, UMILE GIUSEPPE LONGO, AND NICOLA MAFFULLI, *Genetics and sports. British Medical Bulletin* 2010; 93: 27–47.

HSIEH MC, LIN SR, HSIEH TJ, HSU CH, CHEN HC, SHIN SJ,. Increased frequency of angiotensin-converting enzyme D/D genotype in patients with type 2 diabetes in Taiwan. *Nephro Dial Transplant* 2001; 5: 1008-1013.

HUANG XH, RANTALAIHO V, WIRTA O, PASTERNAK A, KOIVULA T, HILTUNEN T,. Relationship of the angiotensin-converting enzyme gene polymorphism to glucose intolerance, insulin resistance, and hypertension in NIDDM. *Hum Genet* 1998; 102: 372-378.

JAYASOORIYA AP, MATHAI ML, WALKER LL, BEGG DP, DENTON DA, CAMERON-SMITH D, EGAN GF, MCKINLEY MJ, RODGER PD, SINCLAIR AJ. Mice lacking angiotensin-converting enzyme have increased energy expenditure, with reduced fat mass and improved glucose clearance. *Proc Nat Acad Sci USA* 2008 105(18): 6531-6536

KLISSOURAS, V., Heritability of adaptive variation. *J. appl. Physiol.* 31:338-344,1971.

LEE, Y.J., AND TSAI, J.C. ACE gene insertion=deletion polymorphism associated with 1998 World Health Organization definition of metabolic syndrome in Chinese type 2 diabetic patients. *Diabetes Care* 2002. 25, 1002–1008

LIPPI G. Genomics and sports: building a bridge towards a rational and personalized training framework. *Int J Sports Med*, 2008, 29, 264–265

Lucky A. Bawazier, Mochammad Sja'bani, Sofia M. Haryana, Marsetyawan H.N.E. Soesaty, Ahmad H. Sadewa. *Acta Med Indones-Indones J Intern Med* Vol 42 • Number 4 • October 2010

MACARTHUR D & NORTH KN ACTN3: A genetic influence on muscle function and athletic performance. *Exerc Sport Sci Rev*(2007). 35, 30–34.

MASTANA S, LEE D, SINGH PP & SINGH M Molecular genetic variation in the East Midlands, England: analysis of VNTR, STR and Alu insertion/deletion polymorphisms. *Ann Hum Biol* 30, 538–550.(2003).

MCCAULEY, T, SARABJIT S. M, HOSSACK, J, MACDONALD, M. FOLLAND J. P. Human angiotensin-converting enzyme I/D and α -actinin3 R577X genotypes and muscle functional and contractile properties *Exp Physiol* 2008;94.1 pp 81–89,

MONTGOMERY HE, CLARKSON P, DOLLERY CM *ET AL*. Association of angiotensin-converting enzyme gene I/D polymorphism with change in left ventricular mass in response to physical training. *Circulation* 1997;96: 741–747

MYERSON S, HEMINGWAY H, BUDGET R, MARTIN J, HUMPHRIES S, MONTGOMERY H Human angiotensin I-converting enzyme gene and endurance performance. *J Appl Physiol*, (1999) 87, 1313–1316.

NAGI, D.K., FOY, C.A., MOHAMED-ALI, V., YUDKIN, J.S., GRANT, P.J., AND KNOWLER, W.C. Angiotensin-1-converting enzyme (ACE) gene polymorphism, plasma ACE levels, and their association with the metabolic syndrome and electrocardiographic coronary artery disease in Pima Indians. *Metabolism* 1998. 47, 622–626.

NAZAROV IB, WOODS DR, MONTGOMERY HE ET AL. The angiotensin converting enzyme I/D polymorphism in Russian athletes. *Eur J Hum Genet*, (2001) 9, 797–801.

OLIVEIRA, E M., ALVES, G B, GARRONE B V. Sistema renina-angiotensina: interação gene–exercício. *Rev Bras Hipertens* 10: 125-129, 2003

RANKINEN T, BOUCHARD, C. Gene–Physical Activity Interactions: Overview of Human Studies, *Obesity (Silver Spring)*. 2008, 16(Suppl 3): S47–S50.

RANKINEN T, BRAY MS, HAGBERG JM et al. The human gene map for performance and health-related fitness phenotypes: the 2005 update. *Med Sci Sports Exerc*, 2006 38, 1863–1888.

RIEDER MJ, TAYLOR SL, CLARK AG, NICKERSON DA. Sequence variation in the human angiotensin converting enzyme. *Nat Genet* 1999, 22, 59–62.

RIGAT B, HUBERT C, ALHENC-GELAS F, CAMBIEN P, CORVOL P & SOUBRIER F. An insertion/deletion polymorphism in the angiotensin-1-converting enzyme gene accounting for half the variance of serum enzyme levels. *J Clin Invest* 1990. 86, 1343–1364.

UMEMURA S, NYUI N, TAMURA K, HIBI K, YAMAGUCHI S, NAKAMARU M. Plasma angiotensinogen concentrations in obese patients. *Am J Hypertens* 1997; 10: 629-633.

WILLIAMS A. G., FOLLAND J. P. Similarity of polygenic profiles limits the potential for elite human physical performance, *J Physiol* 586.1 (2008) pp 113–121.

ZHANG B, TANAKA H, SHONO N. The I allele of the angiotensin-converting enzyme gene is associated with an increased percentage of slow-twitch type I fibers in human skeletal muscle. *Clin Genet* 2003;63:139–144.

DESAFIOS DO FUTEBOL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA NO CIEP 120 MONTEIRO LOBATO

Juliana Abreu Gonçalves – Universidade de Sorocaba – Uniso/SP.

Motricidade Escolar

Resumo: Estudo sobre os saberes produzidos nas aulas de educação física no CIEP 120 Monteiro Lobato. Discutir, problematizar e apontar propostas de práticas pedagógicas para o futebol. Os temas circunscrevem o futebol na cultura brasileira; o futebol da rua e o da escola; o poder da mídia e dos ídolos na postura dos alunos; a violência dentro e fora do campo; o futebol mercadológico e o futebol feminino. Freire e Carrano são fortes referências teóricas. Partimos da hipótese que a formação dos professores é insuficiente para dirimir a problemática. Metodologicamente, acompanhamos as aulas no 2º bimestre de 2010 com as turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental. A certeza provisória da pesquisa permite afirmar que é fragmentário abordar a educação física subtraindo os temas apresentados. Palavras-chave: educação física, futebol, prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

“Professor (a), hoje tem futebol? Vamos jogar bola né?! Se não for futebol, não vou fazer não!”. Estas perguntas são provavelmente as mais ouvidas pelos professores de educação física. E isso sempre me incomodou muito. Acredito que tenhamos uma parcela de culpa, pois estas falas são fruto de uma prática pedagógica ainda presente nas escolas. A “pelada” praticada nas ruas é praticamente idêntica ao futebol das aulas de educação física, criando no imaginário dos educandos um simbolismo que identifica a aula de educação física como sendo um espaço para principalmente os meninos, jogarem bola.

Uma das manifestações culturais mais atrativas do mundo contemporâneo é o futebol. No Brasil, o futebol assume a função de identidade cultural. Dar espaço para esta paixão permite melhor compreender a complexidade e/ou simplicidade deste jogo que mobiliza um povo e contribui para um forte sentido de pertencimento.

Na escola é o assunto mais conversado nas segundas-feiras e o mais pedido nas aulas de educação física. O futebol pode ser um conteúdo muito rico para ser trabalhado nas aulas. Talvez este seja um dos poucos momentos de prazer, de sentido e significado para os alunos dentro da escola.

Mas não somente o futebol pelo futebol como acontece em muitas escolas. De acordo com Freire (2006), existem princípios básicos que podem nortear o trabalho pedagógico na escola: ensinar futebol a todos; ensinar mais que futebol a todos e ensinar a gostar do esporte.

2 OBJETIVOS

Através deste trabalho pretendo problematizar questões pertinentes ao mundo do futebol abordando temas fundamentais para entendermos a influência do futebol na construção da cultura brasileira dentre eles: o futebol da rua e futebol da escola; as meninas e o futebol; o poder da mídia e sua influência na postura dos alunos; violência dentro e fora de campo e a relação aluno/ídolo.

Não basta só reconhecer isto, mas sim, o que fazer diante disto. Das possibilidades de abordagem opto por Melo (2000) quando afirma “a questão central é realmente levar os alunos a discutir e questionar o futebol, para que possam melhor compreendê-lo”.

3 HIPÓTESES

Minha prática pedagógica, construída ao longo de doze anos em aulas de educação física, subsidia os pressupostos e hipótese de trabalho, além da literatura crítica apontada. Logo, parto da hipótese que as aulas de educação física se limitam a contemplar o aluno com disputas durante o jogo de futebol. O professor de educação física pouco considera outras temáticas centradas neste esporte. Parcialmente qualificados, os professores não obtêm êxito na abordagem dos temas destacados.

A revisão bibliográfica instruiu a pesquisa para superar a fragmentação de conhecimento na construção disciplinar. E, atualmente, com a produção de conhecimento e novos paradigmas criados pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa – Podis – Programa de Pós-Graduação em Educação – Uniso, a questão só pode ser abordada por intermédio do olhar interdisciplinar. Eis os pressupostos que sustentam minha hipótese de trabalho.

O professor possui em suas mãos uma poderosa ferramenta de interação que ultrapassa as redes de sua prática e se apresenta como um aliado na discussão de temas ligados a valores humanos, economia, saúde e problemas sociais.

4 O FUTEBOL DA RUA E O FUTEBOL DA ESCOLA

“Jogar bola”¹ tem sido a maior diversão na infância brasileira, principalmente da infância mais pobre e masculina. Como educadores não podemos ignorar a crítica e a reflexão, nem tampouco que o futebol é um esporte que permeia quase que exclusivamente o imaginário das nossas crianças.

Rua e escola são espaços com funções diferentes que em alguns casos se assemelham e em outros se diferenciam radicalmente e por isso devem ter atitudes pedagógicas distintas.

Para Freire (2006), "a rua tem a pedagogia da liberdade, da criatividade, do desafio e até da crueldade". Liberdade, criatividade e ludicidade são virtudes da pedagogia da rua que devemos trazer pra dentro da escola. Porém, nós professores, consideramos somente a crueldade e a levamos para dentro da escola quando nos omitimos durante nossa prática pedagógica e deixamos que nossos alunos criem uma relação de exclusão e discriminação tal qual acontece na rua. Isso acontece desde a escolha dos times até o tempo que cada aluno vai jogar. O time que ganhou vai continuar jogando até ser derrotado?

5 AS MENINAS E O FUTEBOL

Em minhas aulas percebo, de uma maneira geral, que grande parte das meninas não sabe ou não gosta de jogar futebol. Por que isso ainda acontece? Por que o futebol ainda é uma área predominantemente masculina?

Para analisarmos o futebol como área masculina é preciso entender como se processa a construção de papéis sociais colocados para a mulher, relacionando-a com o espaço de exclusão/inclusão no mundo futebolístico.

Para Goellner (2000), se faz necessário, abordar as relações de gênero preocupando-se em redefinir a condição da mulher na vida social, esportiva e, nesse caso, sendo esse espaço exclusivo de afirmação da masculinidade, o futebol aparece como uma reserva particular. Portanto, não é surpreendente que os homens geralmente tenham a tendência de se opor às tentativas das mulheres em participar de esportes que eles consideravam exclusivamente masculino. E isso fica evidente nas aulas de educação física quando os meninos fazem tentativas de excluir as meninas do jogo de futebol. Apenas as mais habilidosas têm chances de um lugar no time.

¹ Apesar de outros esportes com bola serem muito difundidos no Brasil, o termo “jogar bola”, segundo Melo (2000), em nossa cultura está relacionado somente ao futebol.

Sabemos que as diferenças de gênero são construídas historicamente na nossa cultura. Será que professores e professoras já não estão mergulhados nesses preconceitos que ao invés de questioná-los, não colaboram para legitimar essa força? Será que quando argumentam a favor da separação de meninos e meninas nas aulas de educação física, não estão consolidando convenções dominantes? Quando silenciam não estão também aceitando essas convenções?

Sigo com Goellner (2000), acreditando que a escola pode e deve construir uma prática que favoreça a compreensão de que meninos e meninas jogando em conjunto, antes de ser um empecilho, pode ser uma questão de ousadia, solidariedade, companheirismo e aprendizagem.

6 FUTEBOL E O APELO DA MÍDIA

O futebol vem se tornando uma parte cada vez maior na indústria do lazer, e um fator decisivo para isso é o papel desempenhado pelos meios de comunicação, em especial a televisão.

O enorme investimento publicitário prova que o futebol é muito rentável. Na sociedade atual, o futebol está amplamente à vontade na era da globalização. Segundo Melo (2000), existem mais países ligados a FIFA (Fédération Internationale de Football Association) do que à ONU (Organização das Nações Unidas).

O mercado publicitário não mede esforços para estimular o consumo e a ilusão das crianças. Muitas vezes, a propaganda se sobrepõe ao princípio esportivo. Mídia e esporte caminham juntos e traçam ideologias. Nada melhor que uma Copa do Mundo para ilustrar como nós brasileiros nos sentimos orgulhosos e superiores aos países desenvolvidos. Com o fim da festa, a história é outra. Os principais vencedores, mesmo com a derrota da seleção, acabam sendo os anunciantes e os veículos de comunicação.

Carrano (2000) questiona: "Os jogadores são apenas artistas no espetáculo ou são também mercadorias expostas nas vitrines eletrônicas, prontas para serem consumidas por cidadãos-consumidores do mundo globalizado?"

A mídia forma uma nova hierarquia de valores, a qual determina em grande medida a atitude do consumidor e tem grande efeito na prática do esporte em si: os fins justificam os meios – se levar ao sucesso, a violência é permitida. Podemos observar esses comportamentos nas minhas aulas de educação física onde os alunos por diversas vezes praticam atitudes

violentas, transgridem as regras, mas continuam o jogo como se nada tivesse acontecido. O espectador esportivo hoje é a maior ameaça ao *fair play*, pela sua identificação extrema com os atletas, só lhe importando o objetivo final, a vitória.

7 FUTEBOL E VIOLÊNCIA

Devido à dimensão e importância do futebol como um dos principais fenômenos socioculturais do século XX e da ampliação da projeção do futebol-espetáculo como um dos principais produtos da indústria cultural, a violência tem tomado grandes proporções.

Querer vencer uma partida é primordial para qualquer jogador, para a torcida que assiste seu time do coração e principalmente para o patrocinador do time. Segundo Betti (2004), exerce-se uma pressão cada vez maior sobre os jogadores com o objetivo de levá-los a ganhar, criando uma “espiral de violência”: o sucesso equivale ao dinheiro e o dinheiro equivale ao sucesso.

O ganhar a qualquer custo extrapolou o limite das quatro linhas do campo, invadiu a arquibancada e as ruas adjacentes ao estádio. As torcidas organizadas têm sido vigiadas e punidas por seus atos violentos. Não é raro acontecer em partidas de times renomados, brigas e eventuais mortes, já previamente marcadas através da internet, para acontecerem no entorno do estádio onde acontecerá a partida.

8 A RELAÇÃO ALUNO-ÍDOLO

Nesta era globalizada, o futebol brasileiro e seus craques são o produto de exportação de maior sucesso. Pega carona nesta onda a maioria dos nossos alunos, que veem neste esporte a chance de mudar de vida. Porém, milhares de crianças desconhecem a realidade da maioria dos atletas federados e seus salários², só enxergam as estrelas destacadas pela mídia transformadas em uma poderosa máquina de vendas.

² Segundo a CBF (Confederação Brasileira de Futebol), em 1998, 52,9% dos jogadores profissionais recebiam menos de um salário mínimo e apenas 4,3% recebiam mais de 20 salários mínimos.

Em 1997 o jogador Ronaldo “Fenômeno” inaugurou seu site na internet. Através da página é possível enviar mensagens e ler as que foram enviadas. Segundo Carrano (2000), “... as mensagens estão cheias de simbolismos característicos das relações com os mitos, que em muitos casos se assemelham à fé religiosa ou à idolatria.”

Qual o significado da influência desse ídolo global sobre os jovens que o tem como referencial ético de comportamento e modelo de ascensão social? Quem não conhece um aluno que não tenha raspado a cabeça como a deste jogador? Ainda de acordo com Carrano (2000), uma das principais razões da intensa identificação dos fãs com o jogador está relacionada com a mobilidade social que o futebol proporcionou a este jovem pobre e sua família. O sucesso de Ronaldo e de tantos outros craques com histórias semelhantes, cria expectativas em crianças e jovens que sonham em tirar a sorte grande e também abandonar a vida de precariedade e anonimato.

9 METODOLOGIA

As aulas foram realizadas na escola em que leciono, o Centro Integrado de Educação Pública - CIEP 120 Monteiro Lobato localizado no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, com turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental durante o 2º bimestre de 2010.

No 1º bimestre sugeri aos alunos desenvolvermos temas relativos ao futebol que considerava importante para discutirmos nas aulas. Então após algumas sugestões coletivas, montamos um DVD com slides, vídeos e reportagens da internet e utilizamos alguns textos dos livros que pesquisei sobre futebol, sobretudo textos de Darido (2007) e propus os mesmos aos alunos.

Já no 2º bimestre realizamos as aulas usando o material elaborado, através de leitura, vídeos e discussões. Na quadra, construímos jogos de futebol que proporcionassem a participação efetiva de todos; enfatizamos o equilíbrio na escolha dos times; trabalhamos os fundamentos técnicos de maneira lúdica; a participação de meninos e meninas jogando juntos. Além disso, aproveitamos as situações de desentendimentos que surgiram durante os jogos para discutir rapidamente o motivo do conflito e tentávamos resolver coletivamente para que houvesse mudança de atitude e postura de todos.

A seguir, alguns dos slides e vídeos apresentados aos alunos para provocar as discussões:

NEGÓCIO



"O futebol vive um momento mágico".
(José Eduardo Martins)



Não é a comemoração pelo HEXA, nem o sucesso da política pública de democratização do esporte; e sim 500 mil álbuns e 40 milhões de figurinhas. (Copa 2006)

SOCIEDADE MACHISTA



Bola para os meninos



Boneca para as meninas




SONHO X REALIDADE



Robinho, menino pobre que da noite para o dia estava jogando no real Madrid e ganhando milhões.



11 mil atletas federados, 400 clubes profissionais, média salarial de 2 a 3 salários mínimos por mês.

ÍDOLO



Zico
Ídolo do Flamengo e do Brasil!



Alexandre Pato



Milan

MÍDIA



CÉU - 04/05/2008
Flamengo, Bicampeão Carioca 2008



INACREDITÁVEL!

INFERNO - 07/05/2008
Eliminado da Libertadores/2008.
"O futebol é simples e implacável."
(Rodrigo Faraco)

"Fiz a maior besteira da minha vida"



VÍDEOS








A seguir, alguns relatos dos alunos envolvidos nessa proposta:

1. O que você acha de todos os alunos participarem do jogo de futebol nas aulas de educação física?
Eu acho legal, assim as meninas também aprende muitas coisas sobre futebol. Já que nós meninas normalmente não nos interessamos por esse esporte e não gostamos também.

5. Na escola é possível transformar o jogo de futebol em uma atividade prazerosa para todos e não apenas para aqueles que possuem maior habilidade? Por quê?
É possível, mais para isso todos tem que colaborar, ajudar e ouvir e ser compreensivo com o próximo.

6. O futebol na aula de educação física deve ser tratado como esporte de competição como nos clubes ou de outra forma? Por quê?
Não outra forma, porque é mais divertido e não temo compromisso em vencer de qualquer jeito é bem mais descontraído.

- Participando das aulas aprendi... como jogar melhor bola.
- Do que mais gostei: Eu gostei mais quando a prof^a ensinou as meninas jogar bola.
- Do que menos gostei: Quando as meninas não deixam as meninas jogar futebol com eles.

- Participando das aulas aprendi... a respeito do meu colega como ele é não como queremos que ele se torne realmente isso
- Do que mais gostei: De que nesse bimestre tivemos muitas aulas de futebol e todos participaram
- Do que menos gostei: Desrespeito por parte de outros alunos nas aulas
- Seria melhor se a professora... fosse nesse bimestre que não tivéssemos mais aulas de futebol
- Seria melhor se eu...

10 RESULTADOS E CERTEZAS PROVISÓRIAS

No começo foi difícil, pois os alunos, é claro, não queriam ficar na sala na aula de educação física. Mas aos poucos eles foram cedendo e participando efetivamente das discussões.

Entendo que a construção de aulas que vão além de “jogar bola” resulta de um processo, da maneira como o professor vai abordar e mediar as discussões. Aos poucos os alunos perceberam que existem muitas questões por trás do futebol assistido na televisão e lido nos jornais, podendo refletir e provocar mudanças em suas atitudes durante as aulas e desenvolvendo uma consciência crítica tão esperada nos dias atuais.

A importância do futebol no cotidiano dos alunos é fato real. Assim, é preciso apresentar outros caminhos possíveis que o futebol pode ter e que se encontram alheios aos educandos.

Os professores de Educação Física são os mediadores entre o aluno e o esporte, não fazendo de sua prática uma maneira de tornar-se atleta, mas objetivar a formação do cidadão ativo e pensante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, Mauro. **Violência em campo: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004

CARRANO, Paulo Cesar. (org). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina e SOUZA Jr, Osmar Moreira de. 1.ed. **Para ensinar Educação Física**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007.

DAOLIO, Jocimar (org). **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Pode a mulher praticar futebol? In: CARRANO, Paulo César Rodrigues (org). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

MELO, Victor Andrade de. Futebol, que história é essa? In: CARRANO, Paulo César Rodrigues (org). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID-UFSCar: EXPERIENCIANDO A DOCÊNCIA

SANTOS, Daniela dos^{1,2}; SQUASSONI, Gabriela T.^{1,2}; BURATTI, Jéssica R.^{1,2};
ALVES, Letícia C.^{1,2}; SILVA, Nayara F.^{1,2}; SOUZA JÚNIOR, Osmar M.³

1- Bolsista do PIBID-UFSCar; 2- Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSCar; 3- Docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar

RESUMO

Motricidade Escolar

O presente estudo tem por objetivo descrever a atuação de um grupo de bolsistas do PIBID-UFSCar em uma escola pública de São Carlos. Para atingir tais objetivos, optamos por desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida por meio dos diários de aula, que são documentos nos quais os(as) professores(as), neste caso as bolsistas, anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas. A participação das bolsistas no programa efetivou-se por meio de reuniões pedagógicas, atividades de ensino disciplinares e interdisciplinares e projetos especiais. A atuação no PIBID-UFSCar possibilitou uma ampliação dos conteúdos vivenciados pelos alunos da escola e contribuiu significativamente na formação inicial das bolsistas por meio da inserção efetiva na cultura escolar.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Educação Física; docência

INTRODUÇÃO

A partir das reuniões do grupo de bolsistas PIBID da área de Educação Física da UFSCar, o grupo decidiu produzir artigos que possibilitassem compartilhar as experiências formativas vivenciadas neste projeto institucional.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência oferece bolsas a alunos de cursos presenciais de licenciatura, para que se dediquem na atuação em escolas públicas, incentivando-os a lecionar na rede pública após graduados. Desta forma, o PIBID tem por objetivo a formação compartilhada entre professores da Educação Básica e futuros licenciados em articulação com a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas. As ações desenvolvidas visam promover a prática docente e o compromisso com as problemáticas concretas do campo da educação escolar.

O PIBID-UFSCar está implementado em dez escolas dos municípios de São Carlos, Araras e Sorocaba, compreendendo os cursos de licenciatura das áreas de Biologia, Educação Física, Educação Especial, Física, Química, Matemática, Geografia, Educação Musical, Ciências, Letras e Pedagogia.

Na área de Educação Física, o programa conta com um professor coordenador de área, e dois professores colaboradores, todos do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar. Estes profissionais dividem a responsabilidade auxiliando os bolsistas nas escolas, contribuindo para melhor acompanhamento dos alunos em soluções de problemas e atividades. Ao todo a equipe da Educação Física é composta por quinze bolsistas divididos em três diferentes escolas públicas do município de São Carlos.

Como bolsistas do PIBID-UFSCar nosso grupo está vinculado a uma escola estadual localizada na cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, na área periférica da cidade, que foi inaugurada em 1999. Atualmente possui 15 salas de aula que funcionam nos três períodos, 1 sala destinada ao Programa ACESSA Escola, refeitório e quadra de esportes. Tem aproximadamente 1500 alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

O PIBID-UFSCar na área de Educação Física iniciou-se nesta escola no ano de 2010 com 8 bolsistas. Atualmente, além da Educação Física o programa contempla as áreas como Biologia, Letras, Educação Especial, Matemática, Física, Química nessa escola.

Os trabalhos do programa na escola incluem intervenções durante a aula, que são acompanhadas pelo professor-supervisor da área, que é o professor de Educação Física efetivo da escola.

O presente estudo tem por objetivo descrever a atuação de um grupo de bolsistas do PIBID-UFSCar em uma escola da rede pública estadual do município de São Carlos.

Para atingir tais objetivos, optamos por desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida por meio dos diários de aula (ZABALZA, 2004), que são documentos nos quais os(as) professores(as), neste caso as bolsistas, anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas.

ATUAÇÃO DAS BOLSISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID-UFSCar

Foi feito inicialmente um processo seletivo para os bolsistas da área de Educação Física. Assim que obtivemos a resposta da seleção, realizou-se uma reunião de área para a divisão dos bolsistas entre as três escolas que contemplavam a área de Educação Física no programa PIBID-UFSCar.

Nosso grupo foi designado para a 'Escola A'¹, sendo formada pelas bolsistas Dani, Letícia e Nayara que já participavam do programa nessa mesma escola desde 2010. A partir da seleção, passou a contar com duas novas bolsistas, Jéssica e Gabi, a partir de 2012.

Posteriormente foi realizada uma reunião com o professor supervisor da área na escola, com a finalidade de definir as duplas e seus respectivos horários, selecionando os dias de atuação para não comprometer o desenvolvimento das atividades, também foi pauta dessa reunião as atividades que possivelmente seriam propostas no semestre.

As duplas definidas foram: Gabi e Dani, cujo dia disponibilizado foi às quintas-feiras do meio dia às quatro horas; Nayara e Jéssica que atuam às quartas-feiras, do meio dia às quatro horas, e a Letícia optou pela atuação individual pela sua disponibilidade de horário, ocorrendo às segundas-feiras, das duas às seis horas.

Tendo em vista que os bolsistas PIBID devem cumprir uma carga horária de doze horas semanais, sendo no mínimo quatro destas horas na escola, nosso grupo cumpre essas horas em atividades de ensino disciplinares e interdisciplinares. As horas restantes são distribuídos entre pelo menos três reuniões, sendo uma geral da escola, uma interdisciplinar da escola e uma de área da Educação Física.

Em relação às atividades de ensino, nossas atividades interdisciplinares ocorrem durante os intervalos e as disciplinares ocorrem dentro de sala, dependendo do espaço disponibilizado pelo professor, por isso planejamos antecipadamente e combinamos o que é possível ser feito ao longo do semestre.

Com relação à aplicação de conteúdos dentro das aulas de Educação Física, a dupla Gabi e Dani optou pelo conteúdo de esporte tomando como referência uma proposta de classificação das modalidades de acordo com González (2006), e realizaram um projeto interdisciplinar entre a Educação Física e a Geografia, sobre corrida de orientação.

A dupla Nayara e Jéssica optaram por trabalhar com os alunos algumas capacidades e habilidades motoras, com atividades lúdicas que viabilizassem a agilidade, coordenação, cooperação, atenção, lateralidade e noção espaço temporal.

Já a Letícia, propôs sempre uma complementação do tema da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009) abordado em sala pelo professor, visando maneiras diferentes dos jogos convencionais por meio de caráter

¹ Não serão identificadas as escolas para garantir o sigilo dos participantes na pesquisa.

atitudinal, procedimental e conceitual de acordo com Darido e Souza Júnior (2011) e assim enriquecendo o repertório dos alunos.

Além dessas atividades realizadas pela área especificamente, realizamos projetos especiais que assumiam um caráter de atividades extracurriculares, como a Feira do Reconhecimento promovida pelo PIBID, em que cada área ficou responsável em apresentar um assunto interessante entre seus conteúdos, que tinha por objetivo aflorar o interesse dos alunos para o projeto. Também foi realizada a Festa Junina, na qual a produção e ensaio das danças temáticas foram proporcionados por nós, bolsistas da Educação Física, ficando responsáveis também por auxiliar na festa, com a condução e apresentação das danças no dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades de ensino realizadas na “Escola A” pelo grupo PIBID-UFSCar Educação Física, podemos identificar a aceitação dos alunos pelas atividades propostas de maneira que contribui para um bom desenvolvimento das aulas. Pode-se considerar como um dos principais avanços identificados pelas bolsistas em relação ao programa, a ampliação dos conteúdos vivenciados por estes alunos, que repercute em uma maior possibilidade de identificação deles com elementos da cultura corporal.

Outro fator relevante analisado é a troca de experiência que há entre alunas da graduação e o professor atuante na escola o que contribui tanto para nosso desenvolvimento quanto para a formação continuada deste professor, enriquecendo as aulas.

Além disso, identificamos o PIBID como um importante articulador na aproximação do graduando com a escola pública por meio do contato direto com os alunos, coordenação e a escola como um todo. A nossa atuação efetiva no planejamento de aulas, na resolução de eventuais situações problemas pedagógicos e na participação em discussões sobre diferentes aspectos da cultura escolar, torna nossa formação como professoras muito mais rica e significativa. Afinal estamos nos deparando com problemas e situações reais do cotidiano escolar, exigindo uma atuação efetivamente pedagógica e política.

REFERÊNCIAS:

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (org) **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó- SC: Argos, 2006, pp. 69-121.

DARIDO, Suraya C., SOUZA JÚNIOR, Osmar M. Introdução. In: _____. **Para ensinar a educação física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2011. p. 13-26

SÃO PAULO. **Caderno do Professor: educação física, ensino fundamental-5 série, volume 1**/ Secretaria da Educação; Coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adalberto dos Santos Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Santes Neto, Mauro Betti, Sérgio Roberto Silveira. –Sao Paulo:SEE,2009.

ZABALZA, Miguel. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GINÁSTICA LABORAL: PROMOÇÃO E RECUPERAÇÃO DO TRABALHADOR NA EMPRESA

Jonas Casola Olivetti – Centro Universitário Central Paulista (UNICEP)

Gustavo Haach Téó – Centro Universitário Central Paulista (UNICEP)

Motricidade e Saúde

Proex

Electrolux

Resumo

A Ginástica aplicada aos trabalhadores contribui para que o indivíduo volte a praticar atividade física, apesar de inserido no mercado de trabalho, diminuindo os efeitos negativos dessa função específica. A Educação Física pode atuar na promoção da saúde do trabalhador, identificando problemas na relação entre sobrecarga e capacidade de trabalho, estruturando estratégias para o equilíbrio destas relações. Estruturamos uma avaliação destes trabalhadores (anamnese) e as suas exigências no trabalho, para que servissem de norteador para a nossa intervenção. Então, para cada setor da fábrica, foi elaborada uma estruturação de aula com exercícios específicos adequados as necessidades apresentadas. Foi possível observar a evolução no quadro geral desse perfil de trabalhador.

Palavras-chave: Ginástica Laboral; Educação Física; Promoção da Saúde.

A Ginástica laboral

Entende-se por 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.

Sabe-se que o trabalho ocupa um espaço muito importante na vida de todo indivíduo, e que, muitas vezes, é gasto mais horas dentro do local ocupacional do que nas residências, resultando na necessidade da criação de propostas diferenciadas para melhoria e incentivo da saúde e qualidade de vida do trabalhador ativo.

É fato que um trabalhador produz melhor quando em equilíbrio harmônico entre seu desempenho profissional e estabilidade físico-mental.

Sendo assim, a Ginástica aplicada aos trabalhadores vem contribuir para que o indivíduo volte a praticar atividade física, apesar de inserido no mercado de trabalho, diminuindo os efeitos negativos dessa função específica, sendo eles físicos e/ou psicológicos.

Análises epidemiológicas demonstraram que muitos indivíduos morreram simplesmente por sedentarismo, o que fez com que a atividade física fosse vista, em diversos países e sob diferentes óticas, como uma questão de saúde pública (SOUZA & VENDITTI JR., 2004).

Objetivos

O projeto apresenta os seguintes objetivos: auxiliar na prevenção da LER e DORT nos trabalhadores que possuem uma função de esforço repetitivo; promover a aplicação de um treinamento físico e corretivo que visem à adequação das posturas dos indivíduos no seu ambiente de trabalho; resgatar as possibilidades do uso de ações motoras com objetivos de maior produção muscular aliado a um menor desgaste físico e mental, 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, além de caracterizar a população dos trabalhadores em seu trabalho, para que possamos identificar as atividades físicas espontâneas e complementares que melhor se adequariam a todos eles, com o objetivo de pensar também na atividade física como promotora de saúde. Esse projeto visa também promover a atuação direta de futuros profissionais da área de Educação Física e Motricidade Humana no Mercado de Trabalho, oferecendo, portanto uma oportunidade real para alunos da graduação relacionarem teoria e prática.

A educação física no projeto

Sob estas considerações, a Educação Física, pelas suas especificidades enquanto campo profissional pode propor estratégias para o desenvolvimento de uma atitude positiva do trabalhador em relação aos seus hábitos corporais diários. Permeada por outras áreas de conhecimento poderá propor alternativas no sentido de que o homem incorpore, de forma consciente o hábito de se exercitar, dando-lhe condições para estabelecer parâmetros de seus limites, tanto físico como psíquico, uma vez que a atividade motora sistemática pode contribuir positivamente para que o trabalhador perceba seu corpo e suas potencialidades em favor de sua qualidade de vida, dentro e fora do trabalho.

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 e orientar na criação de alternativas concretas na relação saúde / trabalho.

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, representam um conjunto de mudanças de atitude frente à qualidade de vida do indivíduo com implicações importantes dentro e fora do ambiente de trabalho.

Oferecer uma ocupação ao trabalhador que esteja de acordo com suas capacidades fisiológicas, motoras e psicológicas e garantir que estas se mantenham com segurança é função do empregador. Entretanto, é função dos profissionais em saúde conscientizar o homem para assumir ele próprio a responsabilidade e iniciativa por sua condição de saúde no ambiente de trabalho, reconhecendo potenciais situações de estresse e risco, evitando sobrecargas físicas e/ou mentais, com vistas à adoção de hábitos saudáveis de vida.

Assim, a Educação Física pode atuar na promoção da saúde do trabalhador, identificando problemas na relação entre sobrecarga e capacidade de trabalho, de maneira a estruturar estratégias para o restabelecimento de um equilíbrio destas relações, evitando o surgimento de problemas músculo-esqueléticos, dores e outros males. Pode ainda oferecer condições para o aprimoramento da percepção do trabalhador quanto ao seu corpo, reconhecendo limites, bem como desenvolvendo suas potencialidades.

Uma relação adequada entre a sobrecarga física e a capacidade de trabalho corporal pode ser desenvolvida através das seguintes estratégias: 1) a redução da sobrecarga física; 2) desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras relacionadas ao trabalho, bem como daquelas relacionadas ao desempenho em atividades diárias; 3) da adoção de ambas.

Em todos os casos, é necessária a estruturação de um processo informativo e formativo do trabalhador, a fim 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 maior qualidade de vida.

Da realização do projeto

O projeto é realizado em parceria com a Electrolux, na cidade de São Carlos. O projeto conta com nove estagiários do curso de educação física da Universidade Federal de São Carlos e tem como coordenadora a Prof^ª. Dr^ª. Ana Claudia G. O. Duarte (DEFMH – UFSCar). O relato de experiência se deu no período em que os autores estagiavam na empresa.

A fábrica tem três turnos que operam 24 horas por semana, os quais são divididos em linhas de montagem, setores administrativos, setores operacionais, entre outros.

O maquinário presente na fábrica, em sua maioria, é de grande porte, exigindo um grande esforço físico por parte de seu operador.

Nas linhas de montagem os movimentos mais utilizados pelos trabalhadores são aqueles de uma carga elevada, unilaterais e pequena amplitude, devido às limitações impostas pelo processo de operação da máquina. Por exemplo, no setor de prensas os trabalhadores devem transferir, de uma mesa para dentro da máquina, uma chapa de metal (aprox. 2Kg) e acionar dois botões cada para que a máquina seja acionada e faça o corte desejado. Do outro lado mais dois trabalhadores retiram a chapa e a depositam sobre uma outra mesa, assim liberando a máquina para o corte seguinte. Por turno, os trabalhadores chegam a repetir o mesmo movimento mais de 2000 vezes. Deste modo, a carga e os movimentos repetitivos impostos pelo trabalho pode ser lesiva aos trabalhadores.

Decidimos então, estruturar uma avaliação destes trabalhadores (anamnese) e as suas exigências no trabalho, para que servissem de norteador para a nossa intervenção. Então, para cada setor da fábrica, foi elaborada uma estruturação de aula com exercícios específicos adequados as necessidades apresentadas (manutenção) e exercícios complementares (promoção) com objetivo de maior utilização dos grupamentos musculares menos utilizados na função.

As aulas contemplavam grande parte das capacidades física (flexibilidade, força, coordenação, etc.) e outros aspectos da ginástica laboral como relaxamento e atividades lúdicas. Porém, havia uma ênfase na capacidade física específica a ser trabalhada, justamente para que se adequassem as necessidades anteriormente analisadas. Por exemplo, nos setores administrativos os trabalhadores passam grande parte do tempo sentados frente a um computador, o que favorece o encurtamento da cadeia muscular posterior de um modo geral e outros fatores associados, como erros de postura e até mesmo ganho de peso. Portanto, para este setor específico as aulas tinham ênfase no alongamento da região posterior (músculos mais utilizados) e exercícios de mobilização articular, com o objetivo de oxigenar os tecidos envolvidos nas atividades diárias (DIAS, 1994; CAÑETE, 1966; ALVES E VALE, 1999).

Por algumas vezes após o término das aulas, alguns trabalhadores vinham até nós afirmando que gostavam de realizar os exercícios propostos na aula e sugeria que deveria ocorrer em mais oportunidades. Informavam também que sentiam maior facilidade em realizar suas atividades tanto dentro da empresa (movimentos exigidos pelo maquinário do setor) quanto fora dela (nas atividades diárias da vida).

Considerações Finais

Através da elaboração dos objetivos do projeto e de sua estruturação foi possível estabelecer o perfil de trabalhadores de uma empresa de grande produtividade, assim como as atividades específicas que os trabalhadores são designados a realizarem em cada setor. A avaliação foi bastante significativa para que, baseada nesse perfil, fosse estruturadas aulas de Ginástica Laboral de acordo com cada necessidade de cada trabalhador de cada setor.

Desse modo foi possível observar a evolução no quadro geral (físico, psicológico e social) desse perfil de trabalhador. Podemos assim concluir que os objetivos estabelecidos pelo projeto foram atingidos.

A Ginástica Laboral dentro dos atributos que envolvem a ginástica é uma importante ferramenta para proporcionar benefícios tanto para o trabalhador quanto para a empresa. Isso se evidencia quando o trabalhador deixa de ter que se ausentar do serviço devido algum problema relacionado à saúde.

Os benefícios obtidos com a implantação da Ginástica Laboral, principalmente no que se refere à produtividade, não é evidente, pois está relacionada a vários fatores como o número de atividades, condições de máquinas, sistema de produção. Um estudo realizado por Paffermberger *apud* Polito (2002) buscou mostrar os lucros obtidos com a Ginástica Laboral e concluiu que, para cada dólar investido, retornam para ela dois dólares.

A implantação de um programa de Ginástica Laboral busca despertar nos trabalhadores a necessidade de mudanças do estilo de vida, e não apenas de alteração nos momentos de ginástica orientada dentro da empresa. O mais convincente dos argumentos, que se pode utilizar para demonstrar que a atividade física constitui um importante instrumento de promoção da saúde e da produtividade, é que vale a pena praticar exercícios físicos regularmente, em virtude dos benefícios.

Referencias

ALVES, S; VALE, A. Ginástica Laboral, caminho para uma vida mais saudável no trabalho. **Revista CIPA**, n. 232, p. 30-43. 1999.

CAÑETE, I. **Desafio da empresa moderna**: a ginástica laboral como um caminho. 2ª ed. São Paulo, Ícone, 2001.

DIAS, M.F.M.G. **Ginástica laboral**: empresas gaúchas têm bons resultados com a ginástica antes do trabalho. *Proteção*, n. 6, p. 24-25, 1994.

OLIVEIRA, J. R. G. A Importância da Ginástica Laboral na Prevenção de Doenças Ocupacionais. *Revista de Educação Física*, n. 139, Dezembro de 2007.

POLITO, E. **Ginástica Laboral: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

SOUZA, I; VENDITTI JR, R. Ginástica laboral: contribuições para a saúde e qualidade de vida de trabalhadores da indústria de construção e montagem. *Revisa Digital EFDeportes*. Buenos Aires, Ano 10, n. 77, Outubro de 2004. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd77/laboral.htm>> Acesso em: 23/08/2012.

INCIDÊNCIA DE BULIMIA, ANOREXIA NERVOSA, INSATISFAÇÃO CORPORAL E COMPULSÃO ALIMENTAR EM ADOLESCENTES DE ESCOLA PÚBLICA DE SÃO CARLOS-SP

Santa Maria, A.S.L.; Sene Fiorese M.; Duarte F.O.; Wenzel I.C.; Castro C.A.; Duarte A.C.G.O. Universidade Federal de São Carlos - São Paulo – Brasil

Motricidade e Saúde

Resumo: Os estudos sobre Distúrbios Comportamentais no Brasil são escassos, sobretudo com um enfoque populacional. Objetivou-se analisar a prevalência de sintomas de Anorexia Nervosa, Bulimia Nervosa, Compulsão Alimentar Periódica e avaliar a composição de macronutrientes ingeridos pelos adolescentes. Foram voluntários 64 adolescentes de ambos os gêneros com idades entre 11 e 18 anos, de uma escola da cidade de São Carlos, foram analisados: o padrão do consumo alimentar, avaliação antropométrica e a avaliação psicológica entre os adolescentes obesos. Após análise de dados conclui-se que o Comportamento Bulímico e Compulsão Alimentar Grave foram encontrados somente entre o sexo feminino, já o sexo masculino apresentou maior satisfação com a imagem corporal, enquanto que o sexo Feminino, que mostra uma menor taxa de obesidade, apresenta mais insatisfação com o sua Imagem Corporal.

Palavra chave: Adolescentes, Bulimia, Anorexia

Introdução: Na adolescência as modificações na composição do organismo têm uma grande importância com relação às recomendações nutricionais e com os padrões alimentares que favorecem a saúde. As necessidades energéticas aumentam com o rápido crescimento, com a maior proporção de massa corporal magra, com a menor proporção de gordura no organismo, com o aumento da atividade física, com o desenvolvimento muscular e com a maturação esquelética (ALBANO & SOUZA,2001).

Segundo o Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders (DSM- IV), a Anorexia nervosa é um transtorno alimentar caracterizado pela recusa do indivíduo em manter um peso adequado para sua estatura, medo intenso de ganhar peso e uma distorção da imagem corporal, além de negação da própria condição patológica. (American Psychiatric Association, 1994).

A bulimia nervosa é um transtorno alimentar caracterizado por compulsões alimentares e métodos compensatórios recorrentes (purgação, principalmente na forma de vômitos). Os pacientes apresentam ingestão alimentar inadequada e comportamentos alimentares disfuncionais. Os portadores possuem medo mórbido de engordar, mas diferente das pessoas com anorexia, possuem peso na faixa normal ou um pouco acima. O adequado tratamento do transtorno requer uma equipe multiprofissional e terapia nutricional especializada (CORSEUIL, 2009).

A Compulsão Alimentar periódica (CAP) é caracterizada pela ingestão de grande quantidade de comida em um período de tempo delimitado (até 2 horas), pelo menos dois dias por semana, acompanhado da sensação de perda de controle sobre o que ou o quanto se come (AZEVEDO 2004).

Vários fatores interferem no consumo alimentar neste período da vida, tais como valores socioculturais, imagem corporal, convivências sociais, situação financeira familiar, alimentos consumidos fora de casa, aumento do consumo de alimentos semi-preparados, influência exercida pela mídia, hábitos alimentares, disponibilidade de alimentos, facilidade de preparo. Segundo Kazapi, et al (2001), muitos trabalhos mostram que os adolescentes preferem uma alimentação rápida e monótona (*fast food*), por serem alimentos bem difundidos entre eles e por serem da "moda".

Objetivo: Esse estudo teve como objetivo analisar a prevalência de sintomas de Anorexia nervosa (Insatisfação com a imagem corporal), Bulimia Nervosa, CAP (Compulsão Alimentar Periódica) e avaliar a composição de macronutrientes e valor energético total ingeridos pelos adolescentes de escola pública da cidade de São Carlos.

Metodologia: As avaliações propostas permitiram observar a magnitude das mudanças do comportamento alimentar em cada adolescente em momentos diferentes, ampliar o conhecimento e sintomas psicopatológicos e alteração de peso na população brasileira.

O estudo é descritivo de coorte transversal de tipologia comparativa. Inicialmente foi randomizado em uma escola pública. Os dados da composição foram coletados em 64 alunos da rede escolar de ambos os sexos com idade de 11 a 18 anos, da cidade de São Carlos. A inclusão no estudo foi aleatória e voluntária e somente participaram das avaliações os adolescentes cujos responsáveis assinaram o termo de consentimento esclarecido. O trabalho

foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos sob o número 385/2010 da Universidade Federal de São Carlos, todas as avaliações foram efetuadas na própria escola.

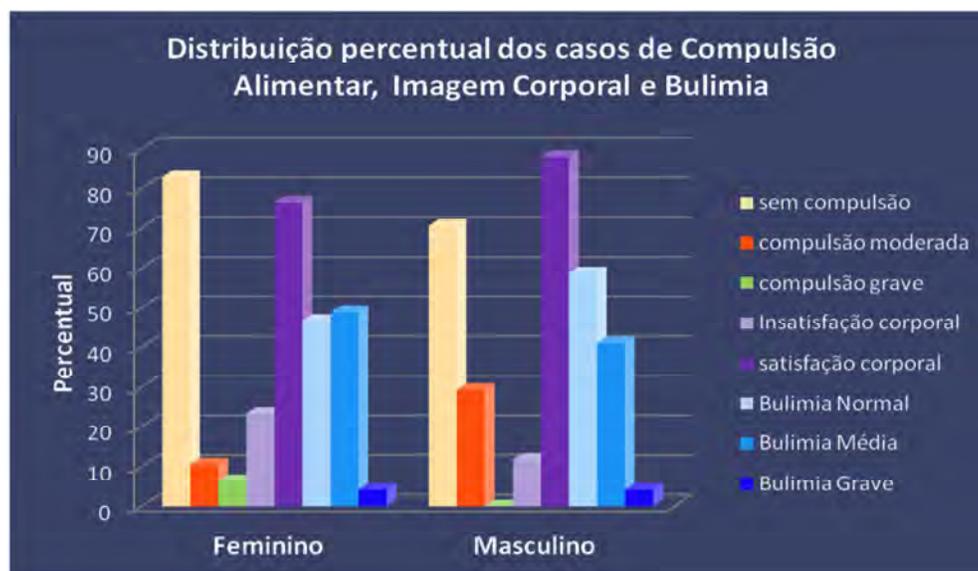
O estudo analisou o padrão do consumo alimentar dos adolescentes estudados através de questionário recordatório de 1 dia típico de alimentação, os dados foram digitados e analisados no programa de avaliação NUTWIN versão 1.5 – (UNIFESP 2002).

Para a avaliação antropométrica, a massa corporal foi aferida utilizando sempre a mesma balança eletrônica da Marca Toledo, modelo 2096-pp, com graduação em 5g e capacidade para até 150kg. Logo após a mensuração da Massa Corporal, a estatura foi aferida utilizando-se sempre o mesmo antropômetro metálico não flexível da marca Toledo, com graduação em 0,05cm. Todas as medidas foram coletadas de maneira padronizada (JELLIFFE, 1968). O índice de Massa Corporal (IMC) foi calculado a partir da fórmula $\text{Peso}/\text{Altura}^2$. A tabela utilizada como referência, correlaciona o IMC com a idade e o gênero dos adolescentes. O estudo utilizou curvas de percentil (COLE, 2000), possibilitando comparações de prevalência de sobrepeso e obesidade mais aceitas internacionalmente, além da tabela utilizada os dados foram confirmados com as curvas de crescimento da OMS.

Para a avaliação psicológica, a insatisfação com a imagem corporal foi avaliada por meio do Body Shape Questionnaire (BSQ), validado no Brasil por Cooper et al, (1987). Para avaliar a presença de sintomas de compulsão alimentar e sua gravidade, foi utilizado o Binge Eating Scale (BES), elaborado por Gormally e colaboradores (1982), cuja validação no Brasil foi realizada por Freitas et al, (2001). O Bulimic Investigatory test edinburgh (BITE) foi utilizado para a avaliação da presença de comportamentos bulímicos entre os adolescentes obesos. Este teste foi validado no Brasil por Cordas & Hochgraf, (1993).

Resultados: A análise comportamental feita por questionários específicos de análise indicou alteração nos três itens avaliados (gráfico 1). A compulsão alimentar, a insatisfação com o corpo e a bulimia foram relacionados com o Gênero e com o Índice de Massa Corporal dos adolescentes (tabela 1,2 e 3).

Gráfico 1 – Casos de Compulsão Alimentar, Imagem Corporal e Bulimia, distribuídos em percentual e separados por gênero.



De acordo com o gráfico 1, a compulsão alimentar teve um índice de 70,59% dos casos do sexo masculino que não apresentaram compulsão, 29,41% apresentaram compulsão alimentar moderada e nenhum caso foi registrado para compulsão grave entre o gênero masculino. Já entre o sexo feminino 82,98% não apresentaram compulsão, 10,64% apresentaram compulsão alimentar moderada e 6,38% das meninas apresentaram casos de compulsão alimentar grave.

Analisando o grau de satisfação com a imagem corporal, tem-se que entre o sexo feminino, 76,6% apresentaram satisfação e 23,4% insatisfação com sua imagem corporal. Já o masculino 88,24% estão satisfeitos e 11,76% estão insatisfeitos com o próprio corpo (Gráfico 1).

Verificou-se a presença de comportamentos bulímicos, observou-se no sexo feminino índices de 46,8% de normalidade, 48,93% médio e 4,27% índices elevados de comportamentos bulímicos. No sexo masculino 58,82% não apresentaram comportamentos bulímicos, 41,18% índice médio e nenhum caso elevado de comportamento bulímico, foi constatado.

Nas tabelas 1, 2 e 3, foram feitas as análises da compulsão alimentar, satisfação com o próprio corpo e investigação bulímica relacionadas com o gênero dos adolescentes e com o índice de massa corporal.

Tabela 1 – Compulsão Alimentar relacionada com Índice de Massa Corporal e Gênero.

Gênero	Sem Compulsão			Compulsão Moderada			Compulsão Grave		
	IMC								
	Eutrófico	Sobrepeso	Obeso	Eutrófico	Sobrepeso	Obeso	Eutrófico	Sobrepeso	Obeso
M	40%	40%	20%	25%	50%	25%	---	---	---
F	49%	39%	12%	40%	40%	20%	---	100%	---

Na tabela 1 podemos observar que 60% do gênero masculino e 51% do gênero feminino que foram classificados com sobrepeso e obesidade não apresentaram compulsão alimentar. Em relação a compulsão moderada, 75% do sexo masculino e 60% do feminino que apresentaram esse distúrbio, foram classificados com sobrepeso e obesidade, nenhum caso de compulsão grave foi constatado entre o sexo masculino enquanto que somente o feminino apresentou compulsão grave.

Tabela 2 – Imagem corporal relacionada com Índice de Massa Corporal e Gênero.

Gênero	Imagem Corporal Satisfeita			Imagem Corporal Insatisfeita		
	IMC					
	Eutrófico	Sobrepeso	Obeso	Eutrófico	Sobrepeso	Obeso
M	38%	38%	23%	100%	---	---
F	58%	29%	13%	90%	10%	---

Na tabela 2 podemos observar que 61% do gênero masculino e 42% do gênero feminino que foram classificados com sobrepeso e obesidade apresentaram-se satisfeitos com o próprio corpo. Em relação a insatisfação, 10% do sexo feminino que apresentaram esse distúrbio, foram classificados com sobrepeso, nenhum caso de insatisfação foi constatado entre o gênero masculino com sobrepeso e obesidade.

Tabela 3 – Comportamento Bulímico relacionado com Índice de Massa Corporal e Gênero.

Gênero	Sem Comportamento Bulímico			Comportamento Bulímico Médio			Comportamento Bulímico Elevado		
	IMC								
	Eutrófico	Sobrepeso	Obeso	Eutrófico	Sobrepeso	Obeso	Eutrófico	Sobrepeso	Obeso

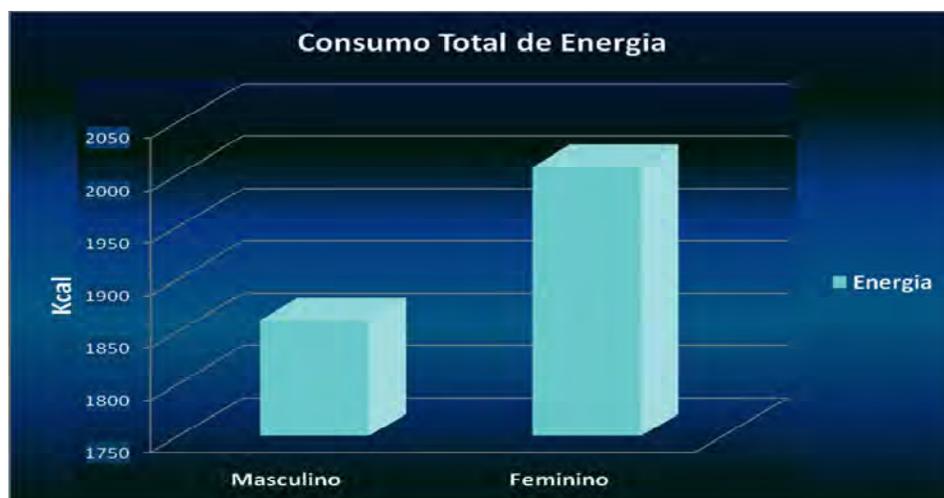
M	45%	33%	22%	20%	60%	20%	---	---	---
F	62%	24%	14%	22%	67%	11%	50%	50%	---

Na tabela 3 podemos observar que em relação ao comportamento bulímico médio, 80% do sexo masculino e 78% do sexo feminino dos que apresentaram esse distúrbio, foram classificados com sobrepeso e obesidade, nenhum caso de comportamento bulímico elevado foi constatado entre o sexo masculino e entre o sexo feminino 50% apresentaram sobrepeso.

Além da avaliação feita pelos questionários para avaliação comportamental, o presente estudo utilizou um questionário recordatório alimentar, como mais uma ferramenta de análise do perfil dos adolescentes.

Os dados coletados em relação ao consumo energético fornecem informações a respeito da energia total consumida e quantificação de macronutrientes, considerou-se como adequado aqueles indivíduos que apresentaram entre 90% a 110% de adequação em relação as suas necessidades, abaixo deste percentual classificou-se como consumo baixo e acima consumo alto. Em relação aos macronutrientes, considerou-se com consumo adequado aqueles indivíduos que apresentaram de 10% a 12% de proteínas; 20 a 25% de lipídeos e 60 a 70% de carboidratos, abaixo destas faixas, baixa adequação e acima, alta adequação.

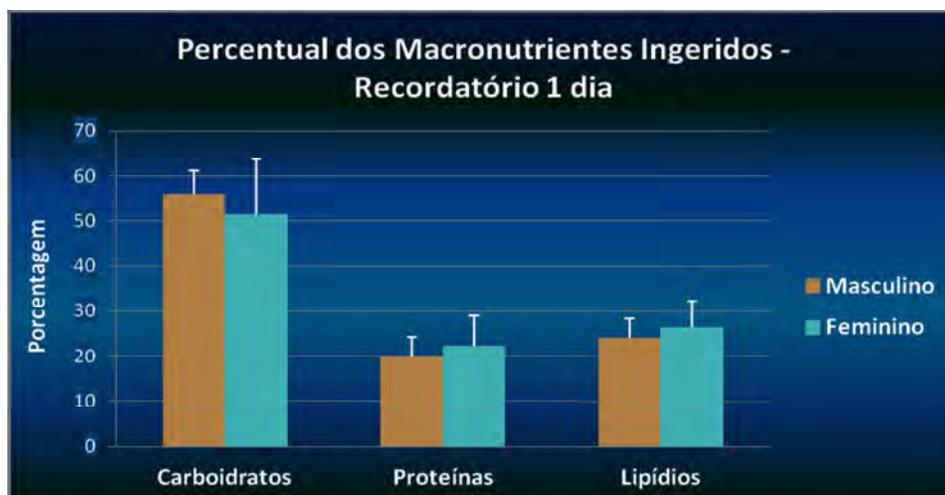
GRÁFICO 2- Média do consumo de energia total de 1 dia típico.



O gráfico 2 demonstra valores em média de energia para o sexo masculino e para o sexo

feminino, abaixo das recomendações diárias de 2000 kcal. De acordo com o questionário recordatório, o consumo alimentar dos adolescentes de forma qualitativa, observou-se a presença diária das bebidas gaseificadas, balas, chicletes, salgadinhos empacotados, biscoitos recheados e doces em barra, em grandes quantidades. Por outro lado, as frutas e hortaliças só aparecem apenas nas refeições realizadas na Escola.

GRÁFICO 3 – Percentual dos macronutrientes de 1 dia típico.



O gráfico 3 mostra o percentual de carboidratos, proteínas e lipídeos para o sexo masculino e feminino. Observou-se que o sexo masculino apresentou um percentual maior de carboidratos (56,02 %) em relação ao sexo feminino (51,44%), ambos apresentaram um índice de 19 a 20% de proteínas e as meninas apresentaram um índice maior de lipídeos (26,30%) em relação ao sexo masculino (24,04%).

Ambos os gêneros apresentaram índices de ingestão de carboidratos dentro dos padrões estabelecidos (60-70%) da ingestão diária, já para o consumo de proteínas (10-12%) e lipídeos (20-25%), os valores encontrados foram superiores aos padrões estabelecidos (SBAN, 1990).

Conclusão: Conclui-se que o Comportamento Bulímico Grave foi encontrado somente entre o sexo feminino com IMC Eutrófico e Sobrepeso e não foi encontrada entre o sexo masculino, o mesmo comportamento aconteceu em relação a Compulsão Alimentar. O sexo masculino apresentou maior satisfação com a imagem corporal do que o sexo feminino, e nenhum dos casos de insatisfação ocorreram entre os obesos.

O sexo Feminino que mostra uma menor taxa de obesidade, apresenta mais insatisfação com o sua Imagem Corporal, talvez por isso elas apresentem uma maior incidência de Bulimia

moderada e grave. Por outro lado, apesar de serem mais obesos, o sexo masculino não apresenta índices de bulimia elevado e Compulsão Alimentar Grave e estão mais satisfeitos com sua Imagem Corporal.

Na análise alimentar, apesar de todos os adolescentes ficarem com consumo de energia dentro da normalidade, apresentaram um leve aumento na ingestão de lipídeos e proteínas, desequilibrando a ingesta saudável.

Referências Bibliográficas

- 1) Azevedo AP, Santos CC, Fonseca DC. Transtorno da compulsão alimentar periódica. Rev Psiquiatr Clín (São Paulo). 2004;31(4):170-2.
- 2) CORDAS, T. A. Transtornos alimentares: classificação e diagnóstico. **Revista de psiquiatria clínica**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 154-157, out./dez. 2004.
- 3) CORSEUIL, M. W.; PELEGRINI, A.; BECK, C.; PETROSKI, E. L. Prevalência de insatisfação com a imagem corporal e sua associação com a inadequação nutricional em adolescentes. **Revista da Educação Física**, Maringá, n.1, v. 20, p. 25-31, jan./mar. 2009.
- 4) COLE T.J. Establishing a standard definition for children overweight and obesity worldwide: international survey. BMJ, 2000; 320:1240-1243.
- 5) COOPER ET AL. The development and validation of the body shape questionnaire. Int Eat Disord, 1987; 6: 485-94.
- 6) CORDÁS, T. A. & HOCHGRAF, P. B. O BITE. Instrumento para avaliação da Bulimia nervosa: Versão para o português. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 1993, 42, 141- 144.
- 7) FREITAS ET AL. Translation and adaptation into Portuguese of the Binge-Eating Scale. Rev. Bras. Psiquiatr. 2001; 23(4):215-20.
- 8) JELLIFFE DB. Evaluacion Del estado de nutricion de la comunidad Ginebra: Organizacion Mundial de La Salud; 1968.

- 9) ANÇÃO M.S., CUPPARI L, DRAIBE AS, SIGULEM D. Programa de Apoio à Nutrição: NutWin, versão 1.5 - São Paulo: Departamento de Informática em Saúde–SPDM–UNIFESP/ 2002.
- 10) American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV. Whashington DC; American Psychiatric Association; 1994.

ÍNDICE DE LESÕES EM JOGADORES DE HANDEBOL

Bruno Luiz de Souza Bedo, João Paulo Vieira Manechini, Sarah Regina Dias da Silva
Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto – EEFERP – USP

Motricidade e Esporte
Bolsa PIC CNPq 2010/2011
Bolsa PIC Santander 2011/2012

O objetivo do estudo foi identificar o índice de lesões em 52 jogadores de handebol do gênero masculino ($21,9 \pm 5,5$) das categorias júnior e adulto de equipes de Ribeirão Preto-SP, Rio Claro-SP e Araras-SP. As entrevistas foram realizadas com a utilização do questionário Perfil do Campeão (DE ROSE, TADIELLO, DE ROSE JR, 2006), a partir do qual se obteve os seguintes resultados: 109 lesões, com prevalência de ocorrência no tornozelo (22%), joelho (21,1%) e ombro (19,2%); e as lesões mais comuns foram entorses (14,4%), tendinites (11%) e estiramentos (8,5%). Com estes resultados, verifica-se uma maior incidência de lesões nos membros inferiores, concluindo que é necessário um treinamento que dê enfoque ao fortalecimento dessa região para prevenir e/ou diminuir o índice de lesões.

Palavras-chave: handebol, lesões, índice.

Resumo estendido

INTRODUÇÃO

O handebol, esporte Olímpico desde 1972, é caracterizado como um esporte de alta intensidade e com contato físico entre os jogadores (LANGEVOORT et al., 2007). O alto potencial de ocorrência de lesões no handebol deve-se a fatores como: colisão entre jogadores, mudanças de direção, velocidade da bola e rigidez da superfície de contato (AKGUN et al., 2008).

Romain et al. (1998) relata que atletas de handebol estão mais predispostas a lesões nos membros inferiores do que nos membros superiores numa análise realizada em uma temporada. Em atletas de 16 equipes foram encontradas 2,5 lesões a cada 1000 horas de jogo por jogadora, com a maior incidência ocorrendo em jogos (14,3 lesões a cada 1000 horas jogadas). Em relação a partes anatômicas acometidas por lesões, 37% ocorreram na extremidade superior e 54% nos membros inferiores, sendo o joelho a parte anatômica mais acometida de lesões graves.

Estudos relatam que o maior número de lesões ocorre no joelho, principalmente em esportes que exigem rápidas e contínuas mudanças de direção (BENCKE, ZEBIS, 2011; BOLES, FERGUSON, 2010), como é caracterizado o handebol.

O handebol tem um grande participação no âmbito das lesões esportivas, sendo as mais comuns as que ocorrem nos joelhos e tornozelos (NOYES et al., 1996; OLSEN et al., 2006), e segundo Wedderkopp et al. (1997), o tipo de lesão mais comum nas atletas de handebol é a entorse, que ocorre mais comumente no joelho e ombro.

Moller et al. (2012) tiveram como objetivo identificar as partes anatômicas mais acometidas por lesões e os tipos de lesões em jogadores de handebol na Dinamarca nas categorias sub-16, sub-18 e adulto. Os resultados demonstraram que as partes mais acometidas por lesões foram o tornozelo, joelho e ombro.

No estudo de Ristolainen et al. (2012) foi verificado a importância das lesões no encerramento da carreira esportiva de atletas, e após obterem dados de entrevista de 548 atletas finlandeses de várias modalidades esportivas foi encontrado que 15 atletas (2,7%) encerraram suas carreiras devido a alguma lesão esportiva. Os autores concluíram que as lesões esportivas têm um papel significativo no término da carreira esportiva, e, em alguns esportes, as lesões podem ser a razão principal para este abandono.

A incidência, circunstâncias e características das lesões em diferentes esportes durante os Jogos Olímpicos de 2004 foram analisados por Junge et al. (2006), e relata-se neste estudo que o risco de lesões em diferentes esportes pode ser comparado utilizando uma metodologia padronizada; e mesmo que a incidência e características das lesões não sejam idênticas em todos os esportes, a prevenção de lesões e a promoção do *fair* são tópicos relevantes em praticamente todos os esportes coletivos.

Um estudo realizado por Willems et al. (2005) com 241 estudantes de educação física de uma universidade da Bélgica se baseou na hipótese de que fatores intrínsecos mensuráveis podem levar atletas homens a entorses de tornozelo. Do total de estudantes analisados, 44 (18%) sofreram uma entorse por inversão de tornozelo, sendo que 04 deles tiveram ambos os tornozelos lesionados. Os autores concluíram que fatores como uma menor velocidade de corrida, menor resistência cardiorrespiratória, pior equilíbrio, menor força muscular e menor amplitude de flexão dorsal do tornozelo, menor coordenação e menor tempo de reação dos músculos tibial anterior e gastrocnêmio podem predispor os praticantes de esportes a um maior risco de entorses de tornozelo.

A prevenção de lesões, juntamente com o tratamento e reabilitação adequados das mesmas, são essenciais para evitar as consequências em longo prazo de lesões esportivas severas (RISTOLAINEN et al. 2012). Diante desta necessidade, sendo um objetivo da pesquisa em epidemiologia no esporte o de prevenir lesões, estudos são necessários para identificar e descrever os problemas da lesão como um primeiro passo importante para

prevenção das mesmas, assim como realizar ajustes necessários nos acessórios esportivos assim como nas regras; para que em seguida seja possível desenvolver métodos efetivos para prevenção das mesmas (OLSEN et al., 2006).

OBJETIVO

O presente estudo tem por objetivo identificar a incidência e os diagnósticos de lesões em jogadores de handebol.

METODOLOGIA

Foram entrevistados 52 jogadores de handebol das equipes masculinas SME/Ribeirão/Mauá, de Ribeirão Preto – SP (n=24), SME/Rio Claro de Rio Claro – SP (n=17) e SME/Araras de Araras - SP (n=11), com idade média de $21,9 \pm 5,5$ anos, tendo iniciado a prática do handebol com aproximadamente $13,1 \pm 2,5$ anos.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (processo 1490/2012), e todos os atletas assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

Foi utilizado o questionário Perfil do Campeão, desenvolvido pela Rede CENESP (Ministério do Esporte) (DE ROSE, TADIELLO, DE ROSE JR, 2006) para entrevistar os jogadores e obter dados sobre números e diagnósticos de lesões, assim como as regiões anatômicas mais acometidas.

Os dados foram tabulados em planilha (*software* Microsoft Excel – Microsoft Office 2007), e estão apresentados por meio de valores absolutos e relativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Tabela 1, verifica-se que houve um total de 109 lesões, com maior índice nas articulações do tornozelo, joelho e ombro. Estes resultados se apresentam semelhantes aos de Moller et al. (2012) que encontraram um maior índice de lesões esportivas nas articulações do tornozelo, joelho e ombro em jogadores de handebol dinamarqueses de categorias juvenil e júnior, assim como com os dados de Olsen et al. (2006) e Noyes et al. (1996), que identificaram o joelho e o tornozelo como as regiões anatômicas de maior incidência de lesões na prática do handebol.

Dentre as lesões que ocorreram, os diagnósticos das mesmas foram: entorses (14,4%), tendinites (11%), estiramentos (8,5%), luxações (7,6%), fraturas (6,8%), rompimentos de ligamento cruzado anterior e desgastes de menisco (4,2%), inflamação ligamentar (3,4%), rompimento ligamentar parcial e desgaste (ambos 2,5%), frouxidão ligamentar, hiperextensão

de menisco, bursite, artrite traumática, rompimento ligamentar total (todos 1,7%), lesão por esforço repetitivo, ruptura muscular, lesão do ligamento colateral lateral, lesão muscular, rompimento do ligamento cruzado posterior, concussão, rompimento da cartilagem, artrose, hiperextensão ligamentar, desgaste vertebral, fascite plantar, estiramento ligamentar, cotovelo de tenista, lesão de cartilagem, síndrome do impacto, dor muscular e osso trincado (para todos 0,8%), e 11,9% das lesões não foram diagnosticadas.

Observando os dados de diagnóstico de lesões nos jogadores de handebol, observamos que os resultados obtidos são semelhantes aos encontrados na literatura, onde Wedderkopp et al. (1997) e Sanches et al. (2008) relatam a entorse como o tipo de lesão predominante nos praticantes de handebol.

Tabela 1 – Valores absolutos e percentuais das partes anatômicas acometidas por lesões nos jogadores de handebol entrevistados (n = 52).

Partes anatômicas	Nº de lesões	Porcentagem
Tornozelo	24	22
Joelho	23	21,1
Ombro	21	19,2
Cotovelo	9	8,2
Dedos mão	7	6,4
Panturrilha	3	2,7
Mão	3	2,7
Coxa	3	2,7
Pé	3	2,7
Dedos pé	2	1,8
N. Ciático	1	0,9
Quadril	1	0,9
Punho	1	0,9
Coluna	1	0,9
Cabeça	1	0,9
Boca	1	0,9
Virilha	1	0,9
Lombar	1	0,9
Nariz	1	0,9
Costas	1	0,9
Antebraço	1	0,9
Total	109	100

CONCLUSÃO

Diante dos resultados pode-se concluir que há uma forte evidência do alto risco de lesões nos membros inferiores dos jogadores de handebol, o que torna importante a busca de medidas preventivas específicas e eficazes para diminuição destes valores, como a adoção de treinos de fortalecimento e melhora da propriocepção das regiões anatômicas mais afetadas, como o tornozelo, o joelho e também o ombro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKGUN, U. et al. Direction of the load on the elbow of the ball blocking handball goalie. **Knee Surgery, Sports Traumatology, Arthroscopy**, v.16, n. 5, p. 522–530, May 2008.
- BENCKE, J., ZEBIS, M.K. The influence of gender on neuromuscular pre-activity during side-cutting. **Journal of Electromyography and Kinesiology**, v. 21, n. 2, p. 371-375, Apr. 2011.
- BOLES, C.A., FERGUSON, C. The female athlete. **Radiologic Clinics of North America**, v. 48, n. 6, p. 1249-1266, Nov. 2010.
- DE ROSE, G.; TADIELLO, F.F.; DE ROSE JR, D. Lesões esportivas: um estudo com atletas do basquetebol brasileiro. **EF Deportes Revista Digital**, Buenos Aires, v. 94, n. 10, 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd94/lesoes.htm>>. Acesso em 20 de maio de 2010.
- JUNGE, A. et al. Injuries in team sport tournaments during the 2004 Olympic Games. **American Journal of Sports Medicine**, vol. 34 no. 4 565-576; Apr. 2006.
- LANGEVOORT, G. et al. Handball injuries during major international tournaments. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 17, n. 4, p. 400–407, Aug. 2007.
- MOLLER, M.; ATTERMANN, J.; MYKLEBUST, G. Injury risk in Danish youth and senior elite handball using a new SMS text messages approach. **British Journal of Sports Medicine**, vol. 46, n. 7, p. 531-537, Jun. 3, 2012
- NOYES, F.R. et al. Knee hyperextension gait abnormalities in unstable knees. Recognition and preoperative gait retraining. **American Journal of Sports Medicine**, v. 24, n. 1, p. 35–45, Jan-Feb. 1996.
- OLSEN, O.-E. et al. Injury pattern in youth team handball: a comparison of two prospective registration methods. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 16, n. 6, p. 426–432, Dec. 2006.
- RISTOLAINEN, F. et al. Sport injuries as the main cause of sport career termination among Finnish top-level athletes. **European Journal of Sport Science**, v. 12, n. 3, p. 274-282, Mar. 2012.
- ROMAIN, S.; STEFAN R.; SIEGBERT T. Sports injuries in team handball: a one-year prospective study of sixteen men's senior teams of a superior nonprofessional level. **American Journal of Sports Medicine**, v. 26, n. 5, p. 681-687, 1998.

SANCHES, F. G; BORIN, S. H. Lesões mais comuns no handebol. **Anuário de produção acadêmica docente**, v. 2, n. 3, p. 233-239, 2008.

WEDDERKOPP, N. et al. Injuries in young female players in European team handball. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 7, n. 6, p. 342–347, Dec. 1997.

WILLEMS, T. M. et al. Intrinsic risk factors for inversion ankle sprains in male subjects. **American Journal of Sports Medicine**, v. 33, n. 3, p. 415-423, Mar. 2005.

Jogos Olímpicos de 2016 e Educação Física Escolar: uma perspectiva docente

Viviane Ribeiro Paes – FEF/UNICAMP

Prof. Ddo. Osmar Moreira de Souza Junior – DEFMH/UFSCar

Eixo temático: motricidade escolar

Resumo:

Pensando na relevância dos Jogos Olímpicos dentro do contexto educacional, o presente estudo teve o objetivo de investigar e analisar quais as perspectivas dos professores de Educação Física nas escolas estaduais do município de São Carlos, frente à realização dos Jogos Olímpicos de 2016 no Brasil. Para realização desse estudo utilizou-se a abordagem qualitativa por meio de entrevista semiestruturada com 6 professores de Educação Física, atuantes na rede estadual de São Carlos. Foi utilizada a análise categorial de dados e percebeu-se que os docentes elencaram possibilidades de diálogo dos Jogos Olímpicos em suas aulas, apesar de apresentarem em alguns momentos visão limitada e esportivista.

Palavras-chaves : Megaeventos esportivos, Educação Física Escolar; Esporte Escolar

INTRODUÇÃO

O crescimento e desenvolvimento dos esportes dentro das culturas de vários países e a participação em campeonatos de nível internacional fomentaram o ideal nacionalista. Assim as nações partiram para a promoção de políticas esportivas, sendo o esporte considerado como uma razão de Estado (IMPOLCETTO; SOUZA JÚNIOR, 2008,).

Assim surgiu um sistema esportivo no Brasil, o qual visava integralizar os âmbitos esportivos e divisá-los em níveis hierárquicos, a esse sistema deu-se o nome, entre outros, de modelo piramidal. Este modelo compreende que para se chegar ao topo da pirâmide, caracterizado pelo esporte de alto rendimento, o individuo deverá iniciar pela base, definido como a Educação Física escolar, e passar pelo nível intermediário, que seria a atividade física de lazer. Nesse princípio quanto mais alunos tivessem acesso ao esporte escolar, subentendido como a própria Educação Física, mais atletas seriam formados no país. E a formação de mais atletas serviria de estímulo para o esporte escolar, “o topo da pirâmide deve realimentar a base” (BETTI, 1991, p.110).

A partir de análises de programas atuais, vê-se que este modelo não foi superado.

Apesar do movimento de crítica dos anos 80, especificamente no que concerne a esportivização da Educação Física escolar, esta ainda tem enraizada em suas práticas cotidianas o esporte como conteúdo hegemônico se não o único, em detrimento das várias outras possibilidades da cultura corporal. Além disso, na maioria das vezes, o esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar é reduzido ao ensino superficial de limitadas modalidades.

Pensando a realidade brasileira perante os Jogos Olímpicos, considera-se que o país sempre analisou e viveu este evento de longe, como convidados e participantes do encontro cultural sediado em outros países. Neste momento, como país sede, outros elementos estarão em jogo, muitos nem sequer discutidos antes da nomeação. Dessa maneira, em meio a embriagues, e a euforia da escolha “ofusca-se a visualização da realidade esportiva brasileira assim como os resultados que podem brotar desse processo para o desenvolvimento esportivo nacional (OURIQUES, 2009, p. 150).

Um dos resultados que podem brotar desse processo para o desenvolvimento esportivo nacional é o (ab)uso equivocado de políticas educacionais visando a promoção do esporte nacional. Em algumas passagens do Dossiê de candidatura do Rio de Janeiro como sede dos Jogos Olímpicos de 2016 é possível captar algumas medidas neste sentido como neste trecho:

Os métodos de ensino de educação física e esportiva serão melhorados, reforçando o objetivo global, que é popularizar as aulas de educação física e esportiva em todos os estabelecimentos escolares. (COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO, 2009, p.24).

Considerando a passagem do Dossiê, tem-se um discurso que remete justamente a ideia de a promoção esportiva é o componente que legitima e promove a “popularização” da Educação Física escolar. Os Jogos Olímpicos são capazes de constituir-se em várias possibilidades pedagógicas entorno da Educação Física escolar, sendo que as práticas esportivas em si devem configurar-se como instrumentos da Educação Física e não o contrário.

Considerando que “em tempos de megaeventos esportivos, aumenta a circulação social de projetos para a Educação Física escolar e o esporte formal federativo (BETTI, 2009, p.16)”, cabe analisar de forma mais ampla e profunda a que nível este evento tão magnânimo em estrutura, financiamento, visibilidade e ações políticas, irá influenciar e de que forma isso irá acontecer na realidade escolar no campo da Educação Física.

OBJETIVO

Esse trabalho busca estabelecer um olhar crítico deste evento, numa mobilização a fim de analisar quais as relações poderão acontecer quando se trata de Jogos Olímpicos de 2016 e Educação Física Escolar. Neste sentido, o objetivo deste estudo é investigar e analisar quais as perspectivas dos professores de Educação Física nas escolas estaduais do município de São Carlos, frente à realização dos Jogos Olímpicos de 2016 no Brasil.

PROCESSO METODOLÓGICO

Para a realização desta pesquisa foi utilizada abordagem qualitativa, sendo que os participantes dessa pesquisa compreenderam peças atuantes no sistema de ensino Estadual da cidade de São Carlos. Foram escolhidos aleatoriamente 6 professores de Educação Física do município, que representavam cada uma das regiões da cidade (norte, sul, leste, oeste, região central e zona rural), atuantes na rede estadual de São Carlos no 9 ° ano do Ensino Fundamental. E o instrumento de coleta de dados escolhido para este estudo foi a entrevista semiestruturada.

RESULTADOS

Primeiramente foi analisado o entendimento dos professores de como se dá a relação esporte e Educação Física escolar. Primeiramente através de alguns discursos¹ pode-se perceber a relevância do conteúdo dentro das aulas e como reforça-se essa hegemonia esportiva. O esporte por toda a sua relação histórica com a Educação Física é definido pelos professores como o pilar das aulas e por mais que se tente mudar este sentido, as dificuldades são muitas, pois passa pela escassez de materiais e de infraestrutura escolar, pela formação acadêmica esportivista e pelo próprio senso comum da comunidade escolar, que entende a Educação Física como sinônimo de esporte. É claro que estes elementos não justificam o entendimento esportivista tão criticado e ainda presente na escola, mas posicionam as barreiras a serem enfrentadas diariamente pelos professores. A estrutura física das escolas,

¹ A transcrição das entrevistas mantém o discurso original, sem correções. Cada participante recebeu a denominação “P”, seguida de um número de 1 a 6.

materiais e até mesmo o desinteresse dos alunos, são pontuadas como dificuldade na diversificação dos conteúdos.

Alguns professores, ao pensarem no diálogo Jogos Olímpicos e Educação Física escolar referem-se a uma equivocada visão de manutenção do esporte de alto rendimento.

Eu não acredito, eu não acredito que vai ter uma interferência, infelizmente a educação não é voltada para a formação de atleta, esse tipo de coisa. A situação infelizmente, você prepara o aluno pra fazer uma atividade física(P6.)

Percebe-se nesse caso que os professores limitam o diálogo das duas instâncias, Educação Física e Jogos Olímpicos somente por essa implicação. Mas para além desta visão alguns professores colocam algumas possibilidades de trabalhar conteúdos que envolvam os Jogos Olímpicos em suas aulas. Os professores colocam a prática pedagógica interdisciplinar, a utilização de recursos audiovisuais, o trato histórico cultural das modalidades como possibilidades de diálogo entre Educação Física Escolar e Jogos Olímpicos. Assim de certa forma caminham para um entendimento positivo de realizar este trabalho.

E a molecada vai começar a assistir, porém, a hora que acabar o evento vai ser como se fosse um tsunami, uma nuvem e depois a gente volta ao normal. Pela escassez do projeto (P4).

Os professores definem que o envolvimento dos alunos vai acontecer, mas será passageiro, por falta de um engajamento a nível governamental. Neste sentido vemos que os investimentos não contemplam a consolidação de um legado educativo, isso é explicitado até mesmo pela falta discussões e reflexões sobre o evento pelos profissionais da escola, e por ainda não ser encaminhado nenhum planejamento concreto quanto a isto.

Quanto aos direcionamentos pedagógicos que concerne os Jogos Olímpicos de 2016, os professores apontam o seguinte:

Eu acho que vai ter, porque da Copa do Mundo já ta tendo, eu fui até num seminário que eu fiquei uma semana afastado que discutiu esse tema ai, discutiu bastante sobre isso. Por isso que eu to falando sobre as Olimpíadas porque da Copa do Mundo eu já sei que já está tendo cobrança.[...] algumas coisas que eles vão requerer mesmo da gente também e que eles acham que vai ter necessidade de trabalhar isso dentro da escola (P2).

(...)eu acho que vai acontecer sim, geralmente vem um projetinho da diretoria pra gente trabalhar com a olimpíada, ainda mais que agora é no Brasil, muito mais evidente né. Provavelmente eles vão pedir sim um projetinho pra gente trabalhar em aula (P5).

Segundo Betti (1991) a Educação Física é concebida por meio de um sistema hierárquico aberto, ou seja, níveis superiores, tais como as diretrizes nacionais, as secretarias e diretorias de ensino, exercem um controle sobre os inferiores, que seriam a escola e os professores, mas isso acontece através de influência do meio social que por sua vez é influenciado pelo produto do ensino na escola. Dessa forma, o que surgir na prática pedagógica da Educação Física, vai se relacionar com as concepções sociais e com o entendimento interno, no caso o do professor. Desta forma, este momento pode sim, ser uma grande oportunidade para a Educação Física, desde que o professor consiga definir o caráter educativo de sua prática e que “assumam a responsabilidade e sua autonomia como agentes sociais e atuem ressignificando práticas hegemônicas de esporte, dando origem a uma cultura escolar do esporte” (ALMEIDA; BRACKTH, 2003, p.99).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifiquei com este estudo que o esporte configura como a principal atividade nas aulas, porém, pelo menos no discurso, ainda que limitadamente a Educação Física é enxergada por meio de outras manifestações. Ao pensar na relação Jogos Olímpicos e Educação Física Escolar alguns professores logo associam a formação de atletas e a identificação de talentos esportivos, o que confirma a perspectiva da pirâmide esportiva. Mas outros professores também apontam outras possibilidades de usar os Jogos Olímpicos em suas aulas, tais como o trabalho interdisciplinar com outras áreas de conhecimento e o trato histórico cultural das modalidades.

Alguns professores acreditam que acontecerão diálogos e demandas vindos da Diretoria de Ensino para realização de um trabalho voltado ao ensino de temas referentes aos Jogos Olímpicos, mas que isso acontecerá com a proximidade dos Jogos. A falta de planejamento é uma das questões apontadas pelos professores pois definem que o possível legado educativo será passageiro pela falta de projeto e antecipação de estratégias que favoreçam a consolidação de implicações positivas.

O que fica é uma abertura para que professores pensem suas práticas a partir de uma visão mais ampla do que é ser país sede de uma Olimpíada. Que pensem que é um momento oportuno sim para reavivar a prática do esporte dentro da escola, mas não a partir da reedição de uma abordagem tradicional esportivista, mas sim pensar o esporte como um fenômeno cultural amplo, que proporciona várias facetas para ser abordado pedagogicamente na escola envolvendo a relação completa de conteúdos: conceituais, procedimentais e

atitudinais. Que se pense que o esporte tem uma amplitude prática que não pode, e nem deve, ser reduzida ao ensino de determinadas modalidades, tampouco restringir-se à repetições de movimentos técnicos, ou somente vivências, mas que deve compreender toda a sua riqueza histórica, ideológica e crítica. E que com isso possa-se enxergar as inúmeras possibilidades de se fazer uma Educação Física de qualidade, por meio da utilização efetiva de todos os eixos que comportam este componente curricular.

9. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v.24, n.3, p 87-101, 2003.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. 1.ed.São Paulo: Editora Movimento, 1991. 184 p.

BETTI, Mauro. Copa do mundo e jogos olímpicos: inversionalidade e transversalidades na cultura esportiva e na educação física escolar. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. junho, n.32/33, p. 16-27, 2009.

COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO, Dossiê de Candidatura do Rio de Janeiro a sede dos jogos olímpicos e paraolímpicos de 2016. Rio de Janeiro, 2009.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Introdução aos Fundamentos do Esporte escolar**. Batatais: Centro Universitário Claretiano/ EAD, 2008. 15 p. Material Didático.

OURIQUES, Nilso. Olimpíadas de 2016 o desenvolvimento do subdesenvolvimento. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v.32/33, n.1, p. 126-155, 2009.

O ENSINO DAS ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERSPECTIVA DISCENTE

SANCHES, Jonathan W. R. – Depto. de Educação Física/FC/UNESP – Bauru - SP

BRASIL, Isabella B. G. – Prefeitura Municipal de Bauru - SP

FERREIRA, Lilian A. – Depto. de Educação Física/FC/UNESP – Bauru - SP

Motricidade Escolar

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar a perspectiva discente, de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, composta por 35 alunos, pertencentes a uma Escola Municipal do interior de São Paulo, sobre o ensino das atividades circenses nas aulas de Educação Física. Para tal estudo optou-se pela abordagem qualitativa, os dados foram coletados a partir de relatos descritivos, produzidos individualmente pelos alunos, manifestando sua avaliação sobre o conteúdo desenvolvido. Tais registros foram submetidos à análise textual e dialogados com a literatura sobre o assunto. Os resultados evidenciam que a prática das atividades circenses é possível e significativa para os alunos e apontam para a necessidade de uma sistematização e organização deste conteúdo ao longo da Educação Básica.

Palavras chave: Educação Física escolar; atividades circenses; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as Atividades Circenses passaram a ser mais utilizadas como experimentação e instrumento pedagógico dentro do ambiente escolar. Essa expansão se deve as mudanças ocorridas no cenário Circense e a constituição de um “Novo Circo” ou “Circo Contemporâneo”, onde as performances passaram somente a envolver o Homem, deixando de lado a presença de animais (BORTOLETO; MACHADO, 2003). A recente demanda de estudos voltada às atividades circenses deve-se muito ao contexto em que o circo se encontra na sociedade. Segundo Bortoleto (2008), o circo começou a se reinventar a partir de 1980, ampliando o ensino-aprendizagem para além do próprio circo de lona, envolvendo, portanto, outros espaços educativos. Neste contexto de ampliação, as atividades circenses passaram a ganhar relevo também na escola formal. Especificamente para a Educação Física Escolar, tal conteúdo possibilita diversificar a prática pedagógica da área para além do esporte, podendo contribuir com uma perspectiva formativa mais democrática e humanizadora. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi identificar e analisar a perspectiva discente, de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do interior de São Paulo, sobre o ensino das atividades circenses como conteúdo nas aulas de Educação Física

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O presente trabalho se pautou na pesquisa qualitativa que de acordo com André (1991), estuda a atividade do ser humano, do seu existir e fazer cotidiano, a fim de compreender crítica e reflexivamente a realidade social, assim como no cotidiano escolar nos diversos momentos das relações que se estabelecem nesse contexto, buscando interpretar o comportamento humano da perspectiva dos participantes; explorando o ambiente natural sem controlar variáveis; se pautando no contexto da pesquisa como foco no processo.

Dessa forma, segundo Lüdke e André (1986) na pesquisa qualitativa o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar sua manifestação nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas contextualizadas, mantendo um contato direto com a situação onde ocorrem os fenômenos, considerando as circunstâncias particulares onde ele se insere, assim como as palavras, os gestos e as pessoas estudadas referenciadas.

Para Bogdan e Biklen (1991), o termo adotado é “investigação qualitativa” que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características, nas quais, os dados recolhidos são designados por qualitativos, e “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, antes, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN E BIKLEN, 1991, p. 16).

Assim, com base nesses referenciais metodológicos, o presente estudo se realizou em uma escola da Rede Municipal do interior de São Paulo, com uma turma de 35 alunos na faixa etária de 12 e 13 anos, pertencentes ao oitavo ano do Ensino Fundamental ciclo II, durante as aulas de Educação Física curriculares.

A proposta visou à escolha de um tema e a construção coletiva da sequência pedagógica de intervenção, que foi realizada no último trimestre de 2011, abrangendo os meses de outubro, novembro e dezembro, com a realização da intervenção ocorrendo nas duas aulas semanais oferecidas para este nível de ensino, contemplando 14 aulas no total. Os conteúdos desenvolvidos foram organizados envolvendo aulas que prestigiavam a vivência, tanto das práticas quanto da produção de materiais, e a reflexão. As vivências tematizaram: malabares, perna de pau, rola-rola e corda bamba, e as reflexões: breve histórico das atividades circenses, a inclusão de todos os alunos nas atividades circenses; participação efetiva dos alunos nas aulas, a presença do lúdico e do prazer nas práticas realizadas, discussão sobre o interesse dos alunos pelas aulas.

Os dados foram coletados a partir de relatos descritivos, produzidos individualmente pelos alunos, manifestando sua avaliação sobre o conteúdo desenvolvido. Tais registros foram submetidos à análise textual e dialogados com a literatura sobre o assunto.

A seguir serão apresentados e discutidos os resultados obtidos, em alguns momentos serão evidenciados os registros de alunos, de modo a dar mais vigor aos resultados que emergiram do estudo. Para tanto, os alunos foram denominados por A1, A2, A3,

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em diversos relatos os alunos mencionaram a importância de aprender um conteúdo novo e diferente do “tradicional” ensino dos esportes coletivos, convergindo ao que foi apontado no estudo de Chiquetto (2008). Para os alunos:

“...foi uma coisa nova e fugiu mais dos jogos com bola...” (A1)
“...foi ótimo trabalhar com alguma coisa diferente de esportes...”
(A2)

O impacto dessas intervenções ampliou a perspectiva que os alunos tinham da Educação Física, revelando novas possibilidades e incentivando a prática de outras aprendizagens. Essas percepções foram destacadas nos seguintes relatos:

“...gostei porque eu descobri um mundo totalmente diferente, de coisas novas, coisas que eu nunca imaginei que existia. Foi uma experiência inesquecível...” (A5)

“Gostei desse conteúdo porque é diferente do que a gente geralmente estuda em Educação Física.” (A6).

Em tais relatos, observa-se que a diversificação do conteúdo amplia o universo perceptivo e conceitual dos alunos, apresentando as atividades circenses como uma possibilidade de aprendizagem significativa.

Durante as aulas, a participação nas atividades evidenciou a motivação que as intervenções despertaram na turma. Os interesses em ampliar os conteúdos para além daqueles que foram apresentados em aula foram manifestados por alguns discentes.

Em vários relatos os alunos destacaram a dificuldade que apresentaram durante as aulas, muitas vezes relacionadas à manipulação de objetos, mas, essas dificuldades se efetivaram como algo desafiador, fazendo com que os alunos continuassem com a prática e buscassem melhorar seus movimentos. De acordo com o A11:

“Eu gostei desse conteúdo porque podemos aprender coisas muito difíceis, para isso que servem as aulas práticas. Sem as aulas práticas você não consegue fazer nada, foi muito bom este conteúdo na minha opinião”.

Outro relato destaca a questão da persistência dos alunos com relação à prática de algumas atividades por eles consideradas difíceis, o que podemos evidenciar no relato de A3:

“Foi bom, tinha coisa que eu conseguia fazer bem, mas tinha coisa que era muito difícil, mas eu tentava fazer, tinha umas que eu conseguia e tinha umas que eu tinha que praticar mais para conseguir”.

Muitos alunos evidenciaram a questão do divertimento presente nas práticas, o que proporcionou vivências prazerosas e significativas. Os discentes que, antes das intervenções, não demonstravam interesse, relataram:

“Foi legal, porque são atividades que eu não iria aprender (porque eu não gosto). Mas, quando eu comecei a fazer, aprofundar sobre esse assunto eu me interessei e acabei gostando.” (A7)

“Eu não gosto muito desse negócio de circo, mas está tão legal que eu até gostei.” (A8)

Dessa forma as atividades circenses se apresentaram, de fato, como um conteúdo relevante a ser abordado nas aulas de Educação Física Escolar, evidenciando uma linguagem distinta de outras práticas corporais. As atividades circenses, neste sentido, precisam ser ensinadas aos alunos se entendemos que a Educação Física na escola deve desenvolver todo o “leque” de possibilidade da cultura de movimento.

Ainda que o objetivo principal desta intervenção tenha sido apresentar as atividades circenses, uma vez que o número de aulas dedicado às atividades (malabares, perna de pau, rola-rola e corda bamba) foi de aproximadamente três aulas cada, alguns alunos destacaram em seus relatos a importância de se dedicar mais tempo de aula para cada uma destas atividades. Tendo em vista que, segundo eles, algumas atividades requeriam um maior tempo de prática devido aos graus de dificuldade que estabeleciam.

“...as aulas foram mais diferentes, podíamos ter aprofundado mais especificamente em alguma atividade circense...” (A9)

“...uma coisa que poderia melhorar seria mais aulas práticas sobre essas atividades...” (A10)

A proposta de intervenção também alertou para a necessidade de aprofundamento, por parte do professor, do conhecimento acerca das atividades circenses, como aponta Bortoleto (2011). Afinal, é importante que se ampliem os caminhos da experimentação e investigação destas atividades, de modo que seja possível a construção de uma proposta pedagógica com este conteúdo na Educação Física Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho foi identificar e analisar a perspectiva discente sobre o ensino das atividades circenses como conteúdo nas aulas de Educação Física, foi possível perceber que o conteúdo despertou grande interesse por parte dos alunos, proporcionando novas vivências e uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, o trabalho com tal conteúdo pode proporcionar aos professores um novo caminho de intervenção, novas perspectivas dentro do ambiente escolar.

Os resultados deste estudo reforçam o sentimento de que é possível e significativo diversificar os conteúdos aos alunos. Os relatos, em sua maioria, demonstraram a satisfação dos alunos durante a aprendizagem do conteúdo, mesmo nas atividades consideradas difíceis por grande parte da turma. Essa dificuldade contribuiu para motivar ainda mais os alunos nas atividades, contribuindo para uma participação ativa nas aulas.

A crítica por parte de alguns alunos com relação ao tempo destinado as atividades, destacou a necessidade de se pensar em estratégias didáticas que envolvam o tempo pedagogicamente necessário ao processo de aprendizagem, bem como, a sistematização deste conteúdo ao longo da Educação Básica. Há com isso, indicativo de novos estudos para a compreensão do desafio do desenvolvimento do conteúdo atividades circenses nas aulas de Educação Física na escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. IN: FAZENDA, Ivan. (org), **Metodologia da pesquisa educacional**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação. Série 1, Escola, v. 11).

BOGDAN, ROBERTO C, BIKLEN, SARI KNOPP. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1991.

BORTOLETO, M. A.; MACHADO, G. de A. Reflexões sobre o circo e a Educação Física. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 12, p. 3969, 2003.

BORTOLETO, M. A. C. (Org.) **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí: Fontoura, 2008.

BORTOLETO, Marco A. C. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Cadernos de Formação - RBCE**, Florianópolis, v.2, n.2 p. 43-55, jul. 2011.

CHIQUETO, E. O ensino de atividades circenses para alunos de 5ª série nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**. Ano XX, nº 31, p. 50-65 Dez./2008.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 1ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

PROFESSORA, HOJE TEM FUTEBOL ?

Juliana Abreu Gonçalves – Universidade de Sorocaba- Uniso/ SP

Resumo

Motricidade Escolar

Este estudo foi realizado com professores de educação física da rede pública municipal do Rio de Janeiro e Niterói, com o objetivo de problematizar e analisar de que forma o conteúdo futebol e/ou futsal é abordado durante as aulas. Parto da hipótese que as aulas de educação física se limitam a contemplar o aluno com disputas durante o jogo de futebol. Quanto ao método de abordagem, o presente estudo é de natureza qualitativa fazendo uso da pesquisa de campo para coleta de dados através de entrevistas com professores. Esta pesquisa preliminar aponta a confirmação da hipótese apresentada colaborando para que alunos criem em seu imaginário que a aula de educação física é um espaço para, principalmente os meninos jogarem futebol.

Palavras-chave: educação física, futebol, prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O futebol é um elemento central da nossa cultura. Com toda sua imprevisibilidade, sua mística, projeção do nosso país no mundo, desperta paixão, rivalidade e convive com a grandeza de suas contradições.

Nesta era globalizada, o futebol brasileiro e seus craques são o produto de exportação de maior sucesso. Pega carona nesta onda a maioria dos nossos alunos, que vêm neste esporte a chance de mudar de vida. O futebol representa um sonho! Porém, nem sempre vontade e talento bastam. Milhares de crianças desconhecem a realidade da maioria dos atletas federados e seus salários¹, só enxergam as estrelas destacadas pela mídia transformadas em uma poderosa máquina de vendas.

No Brasil, o futebol assume a função de identidade cultural mexendo com nosso sentido de brasilidade. Nossa pátria é conhecida como o “país do futebol” ou “a pátria de chuteiras”. Dar espaço para esta paixão pode permitir melhor compreender a complexidade e/ou simplicidade deste jogo que mobiliza um povo e contribui para um forte sentido de pertencimento. Por todo país o futebol se impôs, nos eventuais campos, mas também nos bares, nas padarias, nos ônibus, nas barbearias, enfim, no cotidiano do brasileiro.

¹ Segundo a CBF (Confederação Brasileira de Futebol), em 1998, 52,9% dos jogadores profissionais recebiam menos de um salário mínimo e apenas 4,3% recebiam mais de 20 salários mínimos.

Na escola não é diferente. É o assunto mais conversado nas segundas-feiras e o mais pedido nas aulas de educação física. É preciso que a escola perceba que o futebol é um espaço social educativo de interesse para alunos e professores, traz a crítica ao tipo de sociedade mercadológica e de exploração que a prática do futebol também evidencia. A escola não pode menosprezar ou deixar de abordar o fenômeno futebol, discutindo seus significados e reorientando seus sentidos.

2 OBJETIVOS

O presente trabalho apresenta uma pesquisa realizada com professores de educação física de escolas públicas de Niterói e do Rio de Janeiro, a qual teve como objetivo de investigação: como o futebol vem sendo abordado nas aulas de educação física.

3 HIPÓTESES

Minha prática pedagógica, construída ao longo de doze anos em aulas de educação física, subsidia os pressupostos e hipótese de trabalho, além da literatura crítica apontada. Logo, parto da hipótese que as aulas de educação física se limitam a contemplar o aluno com disputas durante o jogo de futebol. Além disso, cria no imaginário dos alunos a ideia de que a aula de educação física seja um espaço para principalmente os meninos jogarem futebol. O professor de educação física pouco considera outras temáticas centradas neste esporte.

4 METODOLOGIA

A abordagem para coleta das respostas foi qualitativa, com uso de um roteiro para a entrevista. Foram entrevistados 2 professores da rede pública municipal de Niterói e 8 do Rio de Janeiro. Os professores foram entrevistados em junho de 2009, cada entrevista teve a duração média de 7 minutos. Todas as entrevistas foram realizadas pessoalmente e gravadas com autorização dos entrevistados. A escolha dos professores seguiu o critério de atuação como docente em escolas públicas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

A entrevista se baseou em um roteiro com oito perguntas abertas que envolveram temas como: de que maneira o conteúdo futebol é trabalhado nas aulas; questões de

gênero no futebol e o futebol como moeda de troca. As respostas foram transcritas e os conteúdos foram analisados de acordo com esses temas.

5 RESULTADOS E ANÁLISES

Após terminadas as entrevistas, as respostas foram transcritas e analisadas.

Foi possível perceber através das entrevistas que o futebol e/ou futsal é um conteúdo abordado nas aulas de todos os professores entrevistados, comprovando a força, a importância e a influência que esse esporte tem em nosso país. A maneira de abordar esse conteúdo é muito diversificada.

O futebol como ferramenta pedagógica:

Na entrevista 1, o professor quando perguntado de que maneira ele trabalha com o futebol durante as aulas, responde: *“dou exercícios físicos e no segundo tempo eu dou um esporte geralmente eu dou volei ou handebol e aqueles alunos que não gostam do esporte, eu deixo eles jogarem futebol que eles adoram pois só tem educação física uma vez por semana.. se eu pego todo mundo pra dar um esporte tem aqueles alunos que querem futebol...aí atrapalha, atrapalha. Então deixando eles lá, não me incomodam e nem os que estão a fim de fazer outra coisa. Então eu deixo lá eles porque é uma vez por semana.”* Na entrevista 8, quando pergunto: Como é que eles escolhem os times no dia que tem futebol? *Normalmente quem quer escolher são aqueles dois ou três que eles consideram que jogam mais. Eles que querem tirar o par ou ímpar, zerinho ou um, e eles vão escolhendo. E sempre fica para trás aquele que joga menos, aquele que é menos habilidoso segundo o critério deles. Então vai ficando para trás, ficando para trás, ficando por último, até que é escolhido.*

Ainda na entrevista 1, quando pergunto sobre o tempo de jogo ele responde: *“São dois gols ou dez minutos e quem ganha vai continuando... Eles gostam de trabalhar assim...”*. Ainda em relação ao tempo de jogo, a escolha dos times, outro professor reforça: *Aí eu dou a sugestão que não dá para todo mundo jogar junto. Eles reclamam que tem muita gente aí eu pergunto como é que a gente vai fazer? Se não dá para todo mundo jogar, a gente vai ter dividir isso aí né? Aí eles entram em um consenso lá, acabam dividindo. Aí eu determino mesmo dizendo que no segundo gol troca o time. Aquele que ficou de fora entra, o que perdeu sai e aí vai revezando.*

Portanto, o time que está ganhando continua até perder, ou seja, apesar de estarem dentro da escola, ao invés dos alunos vivenciarem a participação coletiva, a democracia, eles vivenciam e perpetuam a exclusão, a discriminação e o privilégio dos mais habilidosos, tal qual acontece na rua.

Rua e escola são espaços com funções diferentes que em alguns casos se assemelham e em outros se diferenciam radicalmente e por isso devem ter condutas pedagógicas distintas. Devemos saber aproveitar de uma e de outra, mas não podemos ensinar na escola exatamente como se ensina na rua.

Para Freire (2006), "a rua tem a pedagogia da liberdade, da criatividade, do desafio e até da crueldade". Liberdade, criatividade e ludicidade são virtudes da pedagogia da rua que devemos trazer pra dentro da escola. Porém, nós professores, muitas vezes esquecemos a liberdade e a criatividade, consideramos somente a crueldade e a levamos para dentro da escola quando nos omitimos durante nossa prática pedagógica e deixamos que nossos alunos criem uma relação de exclusão e discriminação tal qual acontece na rua. Isso acontece desde a escolha dos times até o tempo que cada aluno vai jogar.

Apenas dois professores declararam que utilizam jogos pré-desportivos, brincadeiras relacionadas ao futebol, *“até pras meninas terem a oportunidade de vivenciar os movimentos”*. Outro respondeu: *Sim, trabalho com futsal. Com brincadeiras e atividades em grupo que tenham características com o futebol, futpar, futebolão, carangueijobol.*

Os outros professores partem direto para o jogo propriamente dito, e a partir disso, vão introduzindo aos poucos, aproveitando a vivência de cada um, vão ensinando, por exemplo, como se realiza o passe e o chute.

Apenas um professor relatou que trabalha com *“... temas que sejam relevantes para os alunos. Me prendo mais a história do futebol, a questão das meninas jogarem futebol. Colocamos questões de atualidade utilizo os jornais como Lance, algumas coisas que possam estar surgindo e que é importante pro debate.”*

Na entrevista 4, quando pergunto: E quando você propõe outra atividade diferente do futebol eles se empenham? *Alguns falam ah, se não for futebol eu não vou fazer! Mas aí a gente tenta mostrar que outras atividades são legais, obviamente a gente não pode forçar. Mas muito deles acabam participando e vendo que é legal, é questão de vivência. Muitos deles vem com a idéia que a educação física é só futebol e não conheceram outras atividades e aí só quer aquilo mas quando você apresenta outras... No começo tem uma certa resistência... É, mas depois eles participam.*

Questões de gênero

Dos 10 entrevistados, apenas um afirmou que meninas e meninos participam de todos os desportos juntos, em todas as aulas. Curiosamente este professor foi o único a afirmar que essa prática é comum a todos os professores da escola, portanto os alunos “já estão acostumados”. Porém, nas nove outras escolas cujos professores foram entrevistados, há a separação de meninos e meninas no que diz respeito às aulas onde o conteúdo desenvolvido é o futebol.

O professor não interferindo, deixa a mercê dos meninos simplesmente jogar futebol excluindo as meninas deste processo, visto não possuírem esse direito; salvo as que sabem jogar, pois as outras podem “atrapalhar” os meninos. Tal sexismo ainda está muito presente nas aulas de educação física.

Na entrevista 2, quando perguntado sobre o interesse dos alunos, a resposta: “*O tempo inteiro, os meninos só querem bola, futebol. Os meninos querem que as meninas fiquem fora... Dá queimado pras meninas e futebol pros meninos, aí eu tenho que contornar isso*”. Quando questionado se meninos e meninas jogam juntos ele responde: “*então tem algumas meninas que tem uma habilidade maior completam com os meninos, até pra que possa ser um jogo coletivo*”.

Um dos relatos mais ouvidos pelo professor de educação física está relacionado as meninas que não gostam de praticar o futebol porque não sabem. Tão obvio! Para Goellner (2000), se faz necessário, abordar as relações de gênero preocupando-se em redefinir a condição e o lugar da mulher na vida social, esportiva e, nesse caso, sendo esse espaço exclusivo de afirmação da masculinidade, o futebol aparece como uma reserva particular. Portanto, não é surpreendente que os homens geralmente tenham a tendência de se opor às tentativas das mulheres em participar de esportes que eles consideravam exclusivamente masculino. E isso fica evidente nas aulas de educação física quando os meninos fazem tentativas de excluir as meninas do jogo de futebol.

Sabemos que as diferenças de gênero são construídas historicamente na nossa cultura. Será que professores e professoras já não estão mergulhados nesses preconceitos que ao invés de questioná-los, não colaboram para legitimar essa força? Será que quando argumentam a favor da separação de meninos e meninas nas aulas de educação física, não estão consolidando convenções dominantes? Quando silenciam não estão também aceitando essas convenções?

Sigo com Goellner (2000), acreditando que a escola pode e deve construir uma prática que favoreça a compreensão de que meninos e meninas jogando em conjunto, antes de ser um empecilho, pode ser uma questão de ousadia, solidariedade, companheirismo e aprendizagem.

O futebol como moeda de troca

Na escola, o professor de educação física, mesmo com todo seu carisma, necessita de alguns truques para “convencer” os alunos a participarem das atividades que está propondo.

Na entrevista 7, quando pergunto: O futebol é trabalhado como forma de troca, de recompensa? *Com os maiores sim eu tenho que fazer uma barganha, maior é complicado. Pra jogar futebol tem que fazer a aula.* E eles não faziam com a mesma vontade quando não era futebol... *Não, claro que não, infelizmente não.* Outro professor responde: *Confesso que às vezes ele precisa ser oferecido como prêmio.*

O futebol é a moeda de troca desta relação, caso contrário, como disse um professor “... se vocês não fizerem eu vou cortar o futebol e vou dar malhação direto, dois tempos.” É possível notar na fala de alguns professores que esse sistema de troca, de premiação, faz com que os alunos realizem as atividades propostas de qualquer maneira, querendo que a atividade termine logo para enfim terem o direito ao futebol.

“Tudo é válido, se os alunos, por exemplo, não gostam muito de handebol, eu posso utilizar isto (o futebol) como uma ferramenta...” Esta frase de um professor entrevistado, legitima o lado positivo desta troca. Segundo os professores, esse é um mecanismo encontrado para aos poucos acontecer a vivência, o conhecimento de outros esportes que podem ser tão prazerosos quanto o futebol, e assim diminuir a resistência a outras atividades, principalmente com os alunos mais velhos. O lado negativo é que dessa maneira os alunos, além de não se empenharem nas atividades, continuarão criando em seu imaginário que a aula de educação física é um espaço para, principalmente os meninos jogarem futebol; e as outras atividades continuarão sendo um fardo.

Três professores relataram que conversam com seus alunos sobre o entendimento do que é aquele espaço da aula de educação física.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das entrevistas, percebemos que a importância do futebol no cotidiano dos alunos é fato real. Porém, é necessário apresentar outros caminhos possíveis que o futebol pode ter e que se encontram alheios aos educandos.

Dentre outras, as afirmações “*Muitos deles vem com a idéia que a educação física é só futebol e não conheceram outras atividades e aí só quer aquilo...*” e “*São dois gols ou dez minutos e quem ganha vai continuando... Eles gostam de trabalhar assim...*” confirmam a hipótese que as aulas de educação física se limitam a contemplar o aluno com disputas durante o jogo de futebol e criam no imaginário do aluno, que a aula de educação física é um espaço para, principalmente os meninos jogarem futebol. O professor de educação física pouco considera outras temáticas centradas neste esporte.

Nota-se que o futebol da escola se assemelha ao futebol da rua. Na rua não há um mediador e na escola apesar da presença do professor, seu papel resume-se a um possível apaziguador de brigas ou um mero observador.

Percebe-se, que apenas as meninas mais habilidosas tem aceitação no jogo de futebol e que o professor tem dificuldade de mediar essa situação, deixando muitas vezes que os próprios alunos resolvam quem pode e quem não pode participar. O sexismo ainda é muito presente nas aulas de educação física.

O futebol é um conteúdo muito rico para ser trabalhado nas aulas de educação física. O professor possui em suas mãos uma poderosa ferramenta de interação que ultrapassa as redes de sua prática e se apresenta como um aliado na discussão de temas ligados a valores sociais, a economia, a saúde e problemas sociais. Talvez este seja um dos únicos momentos de prazer, de sentido e significado para as crianças e jovens dentro da escola. Mas não somente o futebol pelo futebol, como podemos constatar como vem acontecendo em diversas escolas.

Segundo Freire (2006), “Ensinar – e todos os que ensinam sabem disso – é trabalho pesado, é ciência e arte; uma das mais difíceis e estafantes tarefas humanas, não importa se trata de futebol ou de matemática.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRANO, Paulo Cesar. (org). **Futebol:** paixão e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COSTA, Antônio da Silva. Do futebol a uma nova imagem do homem e da sociedade. In: LOVISARO Martha, NEVES, Leczy Consuelo. **Futebol e sociedade:** um olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2005.

DAOLIO, Jocimar (org). **Futebol, cultura e sociedade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Pode a mulher praticar futebol? In: CARRANO, Paulo César Rodrigues (org). **Futebol:** paixão e política. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NESSE NÍVEL DE ENSINO

Andreia Cristina Metzner – Prefeitura Municipal de São Carlos

Silmara Aparecida Bertollo – Prefeitura Municipal de São Carlos

RESUMO

A inserção curricular da Educação Física na Educação Infantil, por meio da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 significou um avanço para essa área. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo verificar quais as principais dificuldades que os professores de Educação Física encontram ao ministrarem atividades de movimento para a Educação Infantil. A metodologia utilizada para a realização desse trabalho foi a pesquisa de campo. Participaram da pesquisa 8 professores de Educação Física atuantes em instituições públicas de Educação Infantil. Os resultados mostram que as principais dificuldades encontradas ao ministrarem atividades de movimento na Educação Infantil referem-se a falta de espaço adequado, escassez de material e número elevado de alunos.

Palavras-Chave: Educação Física. Educação Infantil. Dificuldades.

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, em seu artigo 26º, parágrafo 3º, afirma 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”.

A partir dessa Lei, a Educação Física passou a ser considerada um componente curricular da Educação Básica, portanto, deve ser ministrada em todos os níveis de ensino, inclusive, na Educação Infantil.

A inserção curricular da Educação Física na Educação Infantil, por meio da publicação da LDB de 1996, significou um avanço para essa área. Porém, a construção de uma Educação Física de qualidade não depende apenas de leis, mas sim, de ações governamentais e práticas efetivas dos professores que garantam as condições necessárias para a sua concretização.

Isso significa que além da sua inserção curricular, também é preciso haver uma reflexão sobre a organização geral do currículo das creches e pré-escolas no sentido de ampliar o espaço da Educação Física na Educação Infantil.

Em geral, as diversas atividades curriculares são desenvolvidas pelas professoras “generalistas”, ou seja, aquelas formadas em Pedagogia, Normal Superior ou no Magistério. E essas professoras são capacitadas para desenvolverem essas atividades. Porém, a figura de um professor “especialista”, no caso formado em Educação Física, traria importantes contribuições para o desenvolvimento das crianças.

Ressaltamos que não estamos sugerindo que a Educação Infantil seja organizada a partir dos modelos utilizados nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ou seja, centrado em disciplinas. Pelo contrário, a Educação Infantil, assim como as séries iniciais do Ensino Fundamental, devem ter como eixo central a professora da sala com autonomia para desenvolver os conteúdos curriculares desses níveis de ensino. No entanto, acreditamos que as aulas de Educação Física, cujo papel no desenvolvimento das crianças é inegável, deveriam ser ministradas por especialistas dessa área.

Ao considerarmos a criança como “ponto de partida”, veremos que uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância é a linguagem corporal. Por isso, a Educação Física na Educação Infantil deve “brincar” com essa linguagem, ou seja, com o corpo e com o movimento das crianças.

Mello et al. (2010) apontam que as ações e gestos do ser humano variam de acordo com as suas histórias de vida e de acordo com o contexto sociocultural em que está inserido. Assim, “ao valorizarmos a linguagem corporal das crianças, poderemos compreender melhor as suas necessidades, angústias, desejos, conceitos, etc.” (p.26).

Por isso, cabe aos professores de Educação Infantil oferecer espaços e possibilidades para as crianças criarem, discutirem, vivenciarem diferentes aprendizagens e, principalmente, possibilitarem momentos de descobertas corporais (MELLO et al., 2010).

O trabalho de qualidade com atividades de movimento, de acordo com Mello et al. (2010), auxilia a tomada de decisões das crianças, “o que implica em apropriar-se de conhecimentos que possam direcionar os possíveis modos de ação e a sua efetividade” (p.33).

Acreditamos que para garantir essa qualidade no trabalho com atividades de movimento seria importante que em todas as instituições de Educação Infantil fossem inseridos professores formados em Educação Física.

O professor de Educação Física tem subsídios para criar situações nas quais as crianças entrem em contato com a cultura corporal de movimento, ou seja, com as diferentes manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo da história. Dentre elas podemos citar: jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, atividades circenses, lutas, etc.

E para que essas atividades, ministradas de forma lúdica e intencional, alcancem os seus objetivos, é necessário a presença de um profissional qualificado.

Tudo aquilo que favorece a brincadeira na Educação Infantil deve ser valorizado. Assim, as atividades de movimento devem estar inseridas na rotina diária das creches e pré-escolas, portanto, além das aulas de Educação Física, os professores “generalistas” também são responsáveis pelo desenvolvimento dessas atividades.

A criança é um sujeito de direitos e o direito de movimentar-se deve ser reconhecido por todos os profissionais que trabalham na Educação Infantil.

Sayão (2002) mostra que, muitas vezes, os adultos esquecem que as crianças são crianças e acabam cobrando uma postura de seriedade e imobilidade. Isso é um “crime” contra os seus direitos, pois exigir tais comportamentos leva a inibição e desenvolvimento daquilo que as crianças possuem de mais autêntico, que são: “sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos” (p.58).

Por isso, tanto as brincadeiras quanto qualquer tipo de movimento corporal das crianças deve ser valorizado, estimulado e respeitado.

As crianças precisam conhecer e ampliar as possibilidades de seus corpos, ou seja, seus gestos, movimentos e expressões. Para tal, os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam ultrapassar os limites relacionados ao trabalho que articula corpo e movimento, como por exemplo, a falta de espaço e recursos materiais, o medo das crianças se machucarem, o despreparo para atuar em algumas situações, etc. (SAYÃO, 2002).

Diante do exposto, acreditamos que o trabalho dos professores de Educação Física na Educação Infantil deve se articular com as diferentes áreas do conhecimento, bem como, com os diferentes profissionais que atuam nesse nível de ensino. A articulação dos diferentes saberes e práticas beneficiarão, principalmente, as crianças.

2 OBJETIVO

A presente pesquisa tem como objetivo verificar quais as principais dificuldades que os professores de Educação Física encontram ao ministrarem atividades de movimento para a Educação Infantil.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho foi a pesquisa de campo. O instrumento metodológico selecionado foi um questionário composto por questões abertas. Participaram da pesquisa 8 professores de Educação Física atuantes em instituições públicas de Educação Infantil da cidade de São Carlos - SP.

4 RESULTADOS

As dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física ao ministrarem atividades de movimento na Educação Infantil gerou esta categoria de análise. Vejamos algumas respostas apresentadas:

“Nem sempre possuímos espaço adequado para a realização das atividades. Infelizmente a Educação Física no Ensino Infantil ainda não conquistou o espaço desejado e o reconhecimento almejado”.

“Não tenho espaço adequado para ministrar as aulas, algumas turmas são prejudicadas devido o barulho e o trânsito de alunos no local onde são ministradas as aulas. Penso que a Educação Física infantil não recebe a devida atenção e valorização do sistema educacional, pois ao se tratar de crianças da educação infantil, sabemos que as mesmas não se concentram nas atividades por muito tempo e o tumulto do local em que ministro as aulas favorece ainda mais a distração das crianças, que em muitos momentos não escutam as orientações e as rodas de conversa tão produtivas ficam inviáveis. Desta forma, a minha principal dificuldade é em relação ao espaço físico destinado à Educação Física, pois prejudica fortemente a qualidade do trabalho e o pior é o descaso, pois não adiante reivindicar, estão construindo salas de aula em um das escolas que atuo, mantendo a Educação Física relegada a segundo plano, nos oferecendo um refeitório barulhento e impróprio para as aulas”.

“A falta de materiais e um espaço adequado para realizar as atividades são as principais dificuldades que eu encontro na Educação Infantil. Além disso, em algumas salas tem um número

muito grande de alunos e isso também acaba atrapalhando o desenvolvimento das aulas, pois as crianças exigem muitos cuidados e atenção, principalmente, as crianças menores”.

“É difícil trabalhar na Educação Infantil, pois as crianças precisam de muita atenção e de materiais diversificados. E na maioria das escolas não encontramos condições adequadas de trabalho. Temos que nos virar em qualquer cantinho”.

Podemos notar, nas respostas dos professores, que as principais dificuldades encontradas ao ministrarem atividades de movimento na Educação Infantil referem-se a falta de espaço adequado, escassez de material e número elevado de alunos. Além disso, apesar desses professores não descreverem claramente a sua insatisfação em trabalhar na Educação Infantil, podemos perceber que os mesmos ao se depararem com tantas dificuldades e descasos, acabam se sentindo desmotivado com essa área de atuação.

Segundo Arribas (2002) existe uma lista interminável de objetos e materiais utilizáveis em Educação Física e suas diversas finalidades motoras. Por isso, essa habitual reclamação sobre a falta de recursos não pode ser aceite como um argumento justificável para deixar de ministrar uma boa aula, pois um pouco de imaginação e alguma dedicação são suficientes para suprir essa escassez de materiais.

É evidente que um número de elevado de alunos, a falta de materiais e de locais adequados para a prática das aulas de Educação Física dificultam a realização de algumas atividades. Porém, os professores precisam deixar as lamentações de lado para que a sua criatividade possa aflorar.

As atividades de movimento são de extrema importância na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. Por isso, o desconforto gerado pelo descaso com essa disciplina não deve influenciar de forma negativa o trabalho do professor de Educação Física. Pelo contrário, deve motivá-lo a buscar os recursos e estratégias necessárias para ministrarem uma aula de qualidade, bem como, lutarem pelos seus direitos nas diferentes esferas educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a legislação nacional reconhece as creches e pré-escolas como a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a educação da criança de zero a cinco anos de idade passa a integrar o sistema educacional brasileiro.

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade.

Em 1998, visando complementar as Leis e Diretrizes Nacionais (BRASIL, 1996), foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) tendo como principal objetivo servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino, ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Dentre as linguagens propostas por esse Referencial encontramos as atividades de movimento. Assim, o presente trabalho buscou verificar quais são as principais dificuldades que os professores de Educação Física encontram ao ministrarem atividades de movimento nas instituições de Educação Infantil.

Os professores de Educação Física que participaram da pesquisa, em seus relatos, apontam que as principais dificuldades encontradas ao ministrarem atividades de movimento na Educação Infantil referem-se a falta de espaço adequado, escassez de material e número elevado de alunos.

Hoje, fala-se muito da importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança, porém, o menosprezo pelas aulas de Educação Física, principalmente, na Educação Infantil ainda é muito forte.

Vimos que os espaços utilizados pelos professores de Educação Física são inadequados, ou seja, eles ministram as suas aulas em qualquer “cantinho”. Os materiais precários acentuam o descaso com esses profissionais e o número elevado de alunos por turma associados aos demais fatores aumentam as dificuldades encontradas na Educação Infantil.

As possibilidades de manifestação cognitiva, emocional, social e corporal, são expressas através do ato motor, portanto, as atividades de movimento precisam ser trabalhadas intensamente na Educação Infantil.

As ações e gestos do ser humano variam de acordo com as suas histórias de vida e de acordo com o contexto sociocultural em que está inserido. Assim, ao valorizarmos a linguagem corporal das crianças, poderemos compreender melhor as suas necessidades, angústias, desejos, conceitos, etc.

Portanto, ao pensarmos na criança como “ponto de partida”, a linguagem corporal caracteriza-se como uma das principais linguagens a serem trabalhadas na infância e, portanto, ter um professor que tem como base o estudo do movimento humano é imprescindível para o desenvolvimento das crianças, bem como, para a melhoria e ampliação de seus movimentos e expressões.

Assim, para que haja mudanças positivas em relação a Educação Física escolar em todo o sistema de ensino, começando pela Educação Infantil, os professores da área precisam justificar a sua presença no ambiente escolar ministrando aulas criativas, intencionais, diversificadas, motivantes, bem planejadas, ou seja, aulas com qualidade.

5 REFERENCIAS

ARRIBAS, Teresa L. **A Educação Física de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: Artmed, 7ªed., 2002.

AYOUB, Eliana. 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**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

MELLO, Maria Ap. et al. **As Linguagens Corporais e suas implicações nas práticas pedagógicas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

SAYÃO, Deborah T. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.55-67, jan. 2002.

PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LAZER CONSCIENTE (PEDAL-CONSCIENTE): RELATOS DE PROFESSORES

Paula C. Bertuso (BB/UFSCar)

Luiz Gonçalves Junior (DEFMH-PPGE/UFSCar)

Mariana Ignatios (CCS/UFSCar - ASC)

Camila Cultri (ASC)

Adriana A. S. Machado (ASC)

Fabrizio Crivelli (ASC)

Everton D. Pariser (ASC)

Eixo temático: Ludomotricidade

Agência Financiadora: ProEx – UFSCar

Resumo

O Projeto Pedal Consciente é uma parceria da Associação São-Carlense de Ciclismo (ASC) com a UFSCar e a Prefeitura Municipal de São Carlos e tem como público-alvo adolescentes de escolas públicas de 13 a 15 anos. O objetivo é incentivar o uso da bicicleta em todas as suas possibilidades: transporte, saúde, lazer e esporte. Durante o ano serão atendidas 8 escolas de São Carlos, sendo 15 adolescentes de cada uma delas. Durante as aulas são abordados temas como preservação do meio ambiente, leis de trânsito, postura para pedalar, equipamentos de segurança, benefícios da atividade física para saúde e mecânica de bicicletas. Ao fim das 4 semanas de curso, são selecionados 2 alunos para compor a equipe júnior de ciclismo de rendimento de São Carlos, que podem vir a se tornar atletas.

Palavras-chave: ciclismo, educação ambiental, mobilidade urbana.

Introdução

De acordo com o relatório de Planejamento Cicloviário: Diagnóstico Nacional (BRASIL, 2001), 70% dos municípios avaliados apresentam alto grau de interesse no transporte cicloviário; tal pode ser explicado pelos constantes congestionamentos observados em cidades de médio e grande porte, onde, apesar das obras e medidas adotadas atualmente para minimização desse problema, o trânsito lento é uma constante no dia a dia dos cidadãos. Como as políticas de transporte público das cidades não estão conseguindo atender o grande contingente de pessoas que precisa se deslocar todos os dias, a bicicleta surge como uma alternativa prática, saudável, sustentável e barata para população.

Além da bicicleta poder ser utilizada como transporte, também pode ser utilizada para o lazer e para prática de esporte de rendimento. Segundo a Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO (1978), a prática de esportes é um direito fundamental de todos, sendo este indispensável ao desenvolvimento da personalidade e das capacidades da pessoa. Este mesmo documento também afirma que o esporte prepara melhor o indivíduo para

enfrentar e lidar com os problemas que a vida moderna e, ao nível social, é capaz de aprimorar as relações sociais e desenvolver o espírito esportivo. E ainda, de acordo com o artigo 6o, capítulo II da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) o lazer é considerado um direito social de todo cidadão e, segundo GONÇALVES JUNIOR et al (2011) no campo do lazer, a bicicleta pode favorecer o contato com trilhas, matas, rios, cachoeiras, lagos, represas, praias, praças, parques, fazendas históricas, unidades de conservação, entre outros, possibilitando uma alternativa de fruição do mesmo que privilegie contato com as citadas paisagens.

O Projeto de Educação Ambiental e Lazer – Consciente (PEDAL-Consciente) é uma realização da Associação São-Carlense de Ciclismo (ASC) em parceria com o Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH/UFSCar) e Prefeitura Municipal de São Carlos, através da Secretaria Municipal de Esportes e da Coordenadoria de Meio Ambiente.

Este projeto de extensão tem como público alvo adolescentes, entre 13 e 15 anos de idade, matriculados em escolas públicas de São Carlos que queiram aprender como utilizar a bicicleta, seja como transporte, esporte ou lazer, que não estejam participando de outro projeto social e que tenham autorização do responsável.

Até o final do ano de 2012 serão atendidas 8 escolas da rede pública de São Carlos, preferencialmente da região periférica da cidade, sendo 15 adolescentes de cada uma delas, totalizando 120 alunos. O mesmo número de alunos foi atendido no ano de 2011, quando teve início o projeto Pedal Consciente e também a Equipe Juvenil de Ciclismo de Rendimento e BMX ligada a ASC.

A participação dos alunos é inteiramente gratuita, sendo oferecido aos participantes uma van para transporte entre a UFSCar e a escola, lanche composto por um salgado assado e suco, material didático (apostilas e canetas), são emprestadas bicicletas (doadas por empresas ou colaboradores) e equipamentos de segurança (capacetes e coletes, por exemplo), é cedido também bloqueador solar e repelente de insetos. Para os alunos que tiverem o mínimo de 90% de frequência são fornecidos certificados de conclusão do curso.

O principal objetivo da extensão consiste em incentivar o uso da bicicleta em todas as suas possibilidades: transporte, lazer e esporte. O projeto também pretende alcançar os seguintes objetivos: praticar o ciclismo enquanto promotor de saúde; estabelecer relações entre o uso da bicicleta e educação ambiental; apresentar e vivenciar o Código Nacional de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 2008), principalmente no que diz respeito aos deveres e direitos

dos ciclistas; proporcionar noções básicas de mecânica de bicicletas para que o ciclista possa realizar consertos e manutenções em sua própria bicicleta.

Todo o conteúdo do curso é dividido em quatro módulos, sendo desenvolvido um por semana: Módulo 1 – Mecânica, peças da bicicleta e ciclismo; Módulo 2 – Mobilidade urbana e segurança no trânsito; Módulo 3 – Meio ambiente e pedal na terra; e Módulo 4 – Ciclismo para a saúde e escolinha de ciclismo e BMX. Cada módulo é ministrado por 1 professor diferente, com exceção do de meio ambiente, que é dado por duas professoras. Os professores têm conhecimento específico aprofundado do módulo ministrado, bem como no mínimo noções dos demais para melhor integração dos conteúdos. O coordenador do projeto, que acompanha os alunos todos os dias, é professor do 4º módulo. As aulas são realizadas em todo campus São Carlos da UFSCar, algumas no audiovisual II do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e, durante a prática propriamente do ciclismo nas vias asfaltadas e/ou de terra do campus.

O conteúdo das aulas é transmitido de maneira lúdica e, para tanto, foi desenvolvido para ser uma grande gincana/jogo entre os alunos inscritos. Após a realização desses jogos ou mesmo através de perguntas feitas pelo professor em sala de aula, os alunos que se saem melhor têm direito a andar algumas “casas” (simbolizadas por cinco bicicletas de cores diferentes) no painel de pontuação e o grupo de 3 alunos que chegar ao final do quadro primeiro, participa do sorteio de brindes doados pelos colaboradores do projeto.

Durante as práticas do ciclismo propriamente, por sua vez, são realizados exercícios de alongamento, equilíbrio, mudança de direção e destreza; também diálogo de elementos como escolha da bicicleta em acordo com o biótipo, postura adequada para pedalar, utilização correta dos equipamentos de segurança, respeito a natureza durante a passagem pelas trilhas do cerrado da UFSCar e técnicas de pedalada.

No fim de cada dia de aula as atividades realizadas são relatadas em um blog (<http://pedalconsciente.blogspot.com.br/>) mantido pelo coordenador do projeto, onde também é possível encontrar as datas e as próximas escolas que serão atendidas, além de um espaço para quem quiser contribuir com o projeto através da doação de bicicletas e/ou equipamentos. No blog, também é possível encontrar a apostila utilizada pelos alunos durante o curso, o relatório feito mensalmente para cada escola e todas as informações para quem desejar realizar um trabalho semelhante ao Pedal Consciente em sua comunidade.

O objetivo central deste estudo é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos em intervenções realizadas junto ao projeto de extensão PEDAL-Consciente,

observando a perspectiva dos professores em relação: a) ao uso seguro da bicicleta em diferentes meios, b) convivência entre os envolvidos (participantes e professores).

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um relato de experiência da intervenção no PEDAL Consciente. Na citada intervenção, solicitamos aos professores que relatassem oralmente as atividades realizadas em cada dia, os quais foram redigidos no formato de relatório, incluindo ilustrações ao tema abordado.

Tais registros escritos e imagéticos foram submetidos à análise qualitativa, do tipo análise de conteúdo temático, na qual, segundo Gomes (2011), realiza-se um processo de categorização no sentido de estabelecer classificações agrupando elementos, ideias ou expressões, cujo eixo central é o tema. Ainda segundo o autor, a categorização tanto pode ser realizada previamente como surgir a partir da análise do material de pesquisa, sendo este último o procedimento adotado no presente relato.

Salientamos que seguindo os preceitos éticos, obtivemos a autorização para a publicação dos dados em documento próprio (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE), os quais autorizaram o uso do nome real.

Resultados

Durante todo o curso, a preocupação com a segurança é uma constante nas aulas teóricas e práticas. O tema é abordado principalmente pelos professores de mobilidade urbana e mecânica de bicicletas. As aulas de mecânica, segundo o professor que as ministra, visam dar autonomia para que os alunos possam fazer manutenção e consertos em suas próprias bicicletas, além de conscientizar o aluno para que ele sempre verifique a bicicleta antes de usá-la para evitar acidentes. Já a professora Adriana, de mobilidade urbana, além de reforçar a importância do uso dos equipamentos, dá diversas dicas para um pedal seguro, como por exemplo, não andar muito próximo a guia. Segundo Adriana, a coisa mais importante ao andar de bicicleta na rua é ser visto sempre, pois a bicicleta é um veículo pequeno e silencioso.

A visita do “Tour da Reciclagem” também tem contribuído significativamente para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. De acordo com a professora Paula, que ministra algumas aulas no módulo de meio ambiente e acompanha os alunos durante a visita acima citada, ao conhecer como são tratados os resíduos produzidos pela cidade de São Carlos, eles passam a perceber que o lixo é um problema de todos e a importância de se reduzir a

quantidade de resíduos gerados por dia. Além de perceberem a importância de economizar recursos, como água e energia. A professora Paula, relatou também, que, em conversa com alguns alunos que já passaram pelo projeto, por meio de redes sociais, foi informado a ela que alguns adquiriram bicicletas após o curso, e uma aluna, particularmente, passou a realizar passeios de bicicleta com os familiares nas trilhas existentes no campus da UFSCar aos finais de semana. Segundo ela, isso mostra o envolvimento dos alunos com o projeto, despertando neles o interesse pela uso da bicicleta em suas diferentes possibilidades.

Também na semana de meio ambiente, está sendo realizada um dinâmica com os alunos onde, metade da turma responde “o que não pode faltar na sua vida?” antes do início da aula, e a outra metade responde a mesma pergunta após a aula teórica. Segundo a professora de meio ambiente Camila, as respostas dos dois grupos foram bastante divergentes, sendo que o primeiro respondeu, entre outras coisas, “família, saúde, video-game” e ao término da aula, as respostas do segundo grupo foram centradas em “ar, água, vida e ecossistema”. Segundo a professora, o resultado dessa dinâmica mostra como as aulas teóricas têm mudado a percepção dos alunos a respeito dos assuntos abordados. A professora Camila também atentou para o papel de uma presença feminina durante as aulas teóricas e práticas, principalmente quando existem meninas no grupo de alunos selecionados para o projeto. Ela atentou para o fato de que as meninas tendem a se identificar mais com a professora, acompanhando-a durante as aulas.

Há um consenso entre os professores a respeito do uso de jogos, como bingo (Figuras 1 e 2) e palavras cruzadas, e questionários para fixação e reflexão dos assuntos abordados. Segundo eles, essas atividades, aliadas a um quadro de pontuação (Figura 3) onde a cada boa resposta, vitória nos jogos ou exemplos de comportamento positivo perante o grupo, são avançadas algumas casas, têm estimulado a participação dos alunos e interação deles entre si, o companheirismo, a vontade de aprender mais e, também, ajudou muito na permanência dos alunos no projeto.



Fig. 1: Alunos da Escola Estadual Antônio Militão de Lima participando do Bingo sobre os problemas ambientais.

B I N G O P E D A L				
Erros de Sólidos	Florestas	Compostagem	Quimicas	Asseso Familiar
Atmosfera	Chuva Ácida	Alma Alimentar	Recicla	Lixo Eletrônico
Água	Bicicletas	Óleo de Cozinha	Pólio	Compostáveis
Preservação	Desmatamento	Óleo de Cozinha	Energia Renováveis	Biodiversidade
Extinção	Resíduo	Crescimento	Sustentabilidade	Alimento

Fig. 2: Tabela do Bingo Pedal, utilizada pelos alunos durante a semana de meio ambiente para auxiliar na fixação dos conteúdos abordados em sala de aula.

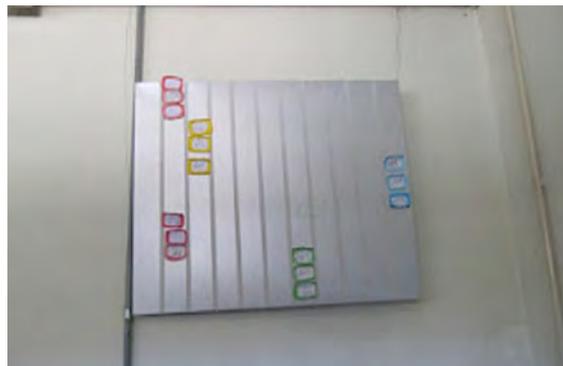


Fig. 3: Quadro de pontuações utilizado durante as aulas teóricas. Os alunos são divididos em 5 grupos com 3 integrantes cada, sendo cada um representado por uma cor diferente.

De modo geral, todos os envolvidos com o projeto, concordam que o blog (<http://pedalconsciente.blogspot.com.br/>) têm dado extrema visibilidade ao projeto. E segundo Mariana, uma das idealizadoras do projeto, grupos de diversas partes do país, como por

exemplo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, têm procurado a assessoria da ASC para implementação de projetos semelhantes em suas cidades.

O coordenador do projeto e professor do módulo de ciclismo para saúde, que acompanha os alunos durante todo o curso, salienta a importância da presença do monitor para o bom andamento do projeto. Segundo ele, por já ter passado por todas as aulas do PEDAL-Consciente, o aluno consegue auxiliar os novos alunos e também os professores durante as aulas práticas e teóricas.



Figura 4: Alunos da Escola Estadual Antônio Militão de Lima participantes do projeto Pedal Consciente juntamente com as professoras de Meio Ambiente e Mobilidade Urbana, ao fundo, usando coletes verdes; e alunos selecionados das escolas anteriores para compor a Equipe Juvenil de Ciclismo de Rendimento, a frente.

Considerações Finais

Este trabalho mostrou alguns dos relatos e impressões que os professores e profissionais envolvidos com o projeto PEDAL-Consciente têm a respeito do projeto. A partir deles é montado o relatório final da participação escola, juntamente com as atividades registradas diariamente no blog.

Como sequência deste trabalho, pretende-se coletar relatos dos alunos que passaram pelo projeto, a fim de determinar os pontos fortes e fracos da metodologia adotada pelos professores atualmente. Uma vez que os alunos apontem as deficiências, o passo seguinte será a discussão de estratégias para solucionar os problemas.

Referências

BRASIL. Código de Trânsito Brasileiro e Legislação Complementar em Vigor. DENATRAN, 2008. Disponível em <http://www.denatran.gov.br/publicacoes/download/CTB_E_LEGISLACAO_COMPLEMENTAR.pdf> acesso em 29 de maio de 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes. **Planejamento cicloviário: diagnóstico nacional.** (2001). Disponível em <<http://www.geipot.gov.br/NovaWeb/indexest.htm>> acesso em 26 de maio de 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MYNAIO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CARMO; Clayton da S.; COLLOCA, Edson A.; CORRÊA, Denise A. Projeto de educação ambiental e lazer (PEDAL): dialogando a partir do cicloturismo na escola. **Licere** (Centro de Estudos de Lazer e Recreação. Online). v.14, nº4, p.1-16, 2011. (eISSN 1981-3171).

PEDAL CONSCIENTE <<http://pedalconsciente.blogspot.com.br/>> acesso em 26 de maio de 2012.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Desporto.** (1978). Disponível em <http://www.fpf.pt/portal/page/portal/PORTAL_FUTEBOL/REGULAMENTACAO/Diplomas%20Internacionais/unesco.pdf> acesso em 26 de maio de 2012.

PROJETO DE TREINAMENTO ESPORTIVO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS ESPORTES COLETIVOS NA ESEBA/UFU

Arthur Costa – FAEFI/UFU

Cleber Casagrande – ESEBA/ UFU

Isabella Arantes – FAEFI/UFU

Leandro Rezende – ESEBA/ UFU

Sumaia Marra – ESEBA/ UFU

Eixo Temático: Motricidade escolar

RESUMO SIMPLES

Esse relato de experiência visa descrever o Treinamento Esportivo desenvolvido na Escola de Educação Básica da UFU por meio de um Projeto de ensino permanente na qual as aulas representam um espaço social de convivência e cidadania onde os alunos possuem autonomia, são ouvidos, participam das decisões, são valorizados individualmente e coletivamente, dando ao projeto uma postura democrática, dialógica e crítica, acentuando sua perspectiva emancipatória. Três professores e dois bolsistas compõem a equipe que desenvolve o projeto e trabalham sobre a égide do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico, a teoria da Aprendizagem Sócio-Crítica e as contribuições do Multiculturalismo Crítico na tentativa de compreender melhor o fenômeno esportivo na escola.

Palavras-chave: Esportes Coletivos; Treinamento Esportivo; Educação Física Escolar

INTRODUÇÃO

O presente texto refere-se a um **Relato de Experiência** decorrente de um Projeto de Ensino desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, mais especificamente, na Escola de Educação Básica – Eseba/UFU. Tal Projeto de Ensino é desenvolvido pela área de Educação Física e pode ser classificado no Eixo Temático “**Motricidade Escolar**”, pois diz relação à prática de esportes coletivos no ambiente escolar.

Os principais **objetivos** deste trabalho são: 1) descrever o Projeto de Treinamento Esportivo da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – Eseba/UFU; 2) compartilhar experiências sobre a metodologia de trabalho e a prática pedagógica dos professores e estagiários envolvidos no Projeto de Treinamento Esportivo da Eseba/UFU; 3) refletir sobre o sentido e significado do Projeto de Treinamento Esportivo para formação inicial dos estagiários que cursam a Faculdade de Educação Física da UFU.

II – O PROJETO DE TREINAMENTO ESPORTIVO DA ESEBA/UFU

A Eseba é uma Unidade Especial de Ensino da UFU e, portanto, tem como uma de suas finalidades auxiliar esta Instituição Federal de Ensino Superior a cumprir com seu papel acadêmico e social. Ela é uma escola federal de ensino, classificada, segundo o Ministério da Educação, como um dos dezessete Colégios de Aplicação do Brasil, e está entre as 30 melhores escolas do país nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Além disso, a escola apresenta uma estrutura e funcionamento diferenciado das escolas municipais e estaduais, e é considerada uma escola de referência em Uberlândia/MG e região. (JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA, 11/07/2010).

Como a Eseba/UFU é uma escola diferenciada e apresenta uma estrutura e funcionamento único na cidade, inclusive com propostas pedagógicas e administrativas singulares; assim como professores-pesquisadores qualificados; menor número de alunos por sala; maior proximidade com as famílias; estruturas de maior apoio ao estudante; além de servir como referência para outras instituições (JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA, 11/07/2010), pode representar um bom espaço para implementação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, de formação inicial e continuada de professores, assim como grupos de estudos que abram canais de interlocução e apoio entre a educação básica e o ensino superior da cidade e região.

A área de Educação Física, neste contexto, vem construindo e implementando, há mais de dez anos, por meio de uma estratégia de intervenção educativa de formação continuada denominada Planejamento Coletivo de Trabalho Pedagógico – PCTP, o Plano Básico de Ensino da Educação Física Escolar (ESEBA/UFU, 2002). Enquanto proposta curricular, esse Plano Básico encontra-se estruturado em Eixos Temáticos, orientados por Zonas de Desenvolvimento Humano, tendo como referencial a Teoria da Aprendizagem Sócio-Crítica e as contribuições do Multiculturalismo Crítico.

A área tem procurado avançar em suas ações, refletindo criticamente a função da Educação Física enquanto componente curricular, procurando implementar tanto uma proposta pedagógica bem como estratégias de ensino numa perspectiva emancipatória de educação.

Como parte desse projeto pedagógico da área de Educação Física, em 2007 surgiu o Projeto de Treinamento Esportivo. De acordo o Projeto Político Pedagógico da Eseba/UFU (2012):

O Treinamento Esportivo caracteriza-se como um **projeto de ensino permanente** da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) e está relacionado ao estudo de modalidades esportivas como **handebol, futsal e voleibol**, por parte dos alunos da escola. Cada modalidade esportiva é considerada uma **disciplina optativa** que, por sua vez, é planejada, ministrada e avaliada pelo grupo de professores de Educação Física que, por sua vez, define e discute anualmente conceitos, objetivos, a estrutura, organização e critérios de ingresso e permanência no projeto, no intuito de criar um espaço de aprofundamento teórico acerca do esporte como objeto de estudo da Educação Física Escolar e como fenômeno social.

O Projeto tem como objetivo geral proporcionar uma pratica esportiva que contribua com a formação mais ampla dos alunos da escola, possibilitando desenvolver seu potencial esportivo e hábitos de uma vida saudável, além da vivência e participação em amistosos, eventos esportivos municipais, regionais e estaduais. Dessa forma, uma das frentes de trabalho é o aprofundamento dos conteúdos acerca das modalidades esportivas de Handebol, Futsal e Voleibol, assim como a participação em Festivais Escolares e Competições Regionais como oportunidade de vivenciar o esporte coletivo em diferentes espaços e tempos escolares (PROJETO DE TREINAMENTO ESPORTIVO, 2012).

A forma de ingresso no projeto é facultativa e o aluno deve seguir o seguinte procedimento:

1º) Preenchimento de uma ficha sinalizando qual (is) modalidade (s) gostaria de se inscrever (até duas);

2º) De acordo com as modalidades e número de vagas para cada categoria que as compõem, os professores e estagiários selecionam os alunos por meio de sorteio, criando, paralelamente, um banco de reserva.

3º) Os alunos selecionados recebem uma bilhete, que deve ser mostrado aos pais ou responsável, constando: regras de participação no Treinamento Esportivo e um pedido de assinatura do Termo de Concessão para Uso de Imagem e Autorização para Pesquisa envolvendo Menores de Idade elaborado pelos professores e estagiários de acordo com o Comitê de Ética da universidade.

4º) Entrega do bilhete e todos os termos assinados pelo aluno e responsável.

Além das regras para ingresso, o Projeto também prevê critérios de permanência como: cumprimento das regras de participação, assiduidade e número limitado de faltas sem justificativa. Este procedimento é um dever do aluno e faz parte do processo educativo proposto pelo projeto. Caso haja descumprimento desses critérios, os alunos são substituídos por aqueles que compõem o banco de reserva.

III – A METODOLOGIA DE TRABALHO DOS PROFESSORES E ESTAGIÁRIOS

Atualmente, o Projeto de Treinamento Esportivo é desenvolvido por três professores efetivos e dois estagiários do curso de Educação Física da UFU e atende 208 (duzentos e oito) meninos e meninas dos 4os a 9os anos do ensino fundamental, regularmente matriculados na Eseba/UFU¹. As aulas são ministradas uma vez por semana, todas as sextas-feiras no período da tarde, com duração de 1h30min.

Os dois estagiários que fazem parte da equipe do Projeto de Treinamento Esportivo são bolsistas da Pró-Reitoria de Graduação da UFU (Prograd/UFU) que, por sua vez, tem como objetivo “fortalecer o ensino público gratuito e de qualidade, garantindo o seu compromisso com a produção de conhecimento, tecnologias e formação de profissionais cidadãos” (PROGRAD/UFU, 2012, s.p.). A Prograd juntamente com os professores e técnicos administrativos, contribuem para a excelência dos cursos ministrados na UFU e surge com a função de proporcionar o desenvolvimento cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade de diversas formas. (PROGRAD/UFU, 2012, s.p.)

Os três professores efetivos da Eseba/UFU são supervisores parceiros dos estagiários e têm como princípio auxiliarem a formação inicial destes no curso de Educação Física. A relação entre os mesmos é dialógica e pautada em princípios democráticos na qual o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação, as reflexões, registros e discussões, ou seja, as ações inerentes à prática pedagógica dos professores são feitas de maneira coletiva, colaborativa e solidária.

A estrutura do projeto de bolsas dos estagiários exige uma carga horária semanal de 20 horas para reuniões semanais com os professores supervisores; acompanhamento das aulas de treinamento; planejamento e avaliação das aulas; construção de relatórios; estudos

¹ Atualmente a Escola de Educação Básica atende 929 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em 40 turmas.

individuais; construção e desenvolvimento de projetos de pesquisa – que foram melhor detalhadas a seguir.

ESTUDO INDIVIDUAL: Nesses estudos individuais os estagiários estabelecem um levantamento bibliográfico a partir de artigos, reportagens e pesquisas para a construção de um referencial teórico. São preenchidos os relatórios das aulas e propostas novas atividades a serem realizadas no treinamento esportivo. Essas proposições são compartilhadas em outro momento em discussões com o grupo.

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS: Os planejamentos de aulas são realizados pelo professor e pelo estagiário por meio de conversa e respeitando uma seqüência pedagógica adequada. Os professores possibilitam ao estagiário intervir e opinar sobre as atividades propostas e, juntos, traçam uma estratégia metodológica para que a aula seja mais produtiva.

RELATÓRIOS DAS ATIVIDADES: São registrados todos os aspectos relacionados à atuação do estagiário e os aspectos pertinentes ao aprendizado dos alunos como avanços, dificuldades e observações que sejam necessárias. Esse relatório semanal é realizado no tempo do estudo individual de cada estagiário que acompanha um grupo de alunos em cada etapa do aprendizado. Após a construção desse relatório, são realizadas pequenas reuniões com os professores e, na oportunidade, os estagiários apresentam as observações e sugestões para as próximas intervenções.

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO: Esta consiste no contato direto com o processo de ensino-aprendizagem-treinamento com os alunos dentro das modalidades esportivas oferecidas pelo projeto, sempre acompanhados dos professores responsáveis pela turma. Nestas intervenções são desenvolvidas as atividades, feitas as correções e orientações.

REUNIÕES GERAIS: Estas são realizadas para apresentação dos relatórios, análise do referencial teórico abordado nas intervenções e análise das progressões e dificuldades que os alunos têm vivenciado.

Essa equipe de profissionais formados e em formação conduz seu trabalho de acordo com um **PLANEJAMENTO GERAL** que prevê, dentre outros aspectos, o quadro de conteúdos a serem ministrados nas aulas, assim como as capacidades a serem desenvolvidas, que podem ser melhor compreendidas por meio do quadro abaixo, por exemplo.

	CONTEÚDOS
SUAS REGRAS	Compreender as Regras Oficiais do esporte, relacionando os movimentos técnicos com as exigências das Regras Oficiais. Ler as situações de jogo e relacionar as ações técnicas e táticas com a aplicação das regras oficiais, no sentido de buscar novas possibilidades de ações.

COMPORTAMENTO SOCIAL	Propiciar momentos de discussão coletiva, para refletir e definir as regras e suas comparações com as oficiais da modalidade.
CAPACIDADES PSÍQUICAS	Propor atividades que levem à problematização e à necessidade da realização de tarefas/problemas que tenham um grau de desafios possíveis de serem superados com e sem o auxílio de outra pessoa (instrutor ou colega). Não se pode esquecer da necessidade de movimento que a criança apresenta neste nível e o mesmo é a motivação e propulsão de suas ações.
CAPACIDADES COORDENATIVAS	Criar situações em que a coordenação do movimento se realiza em condições de pressão de tempo, complexidade, variabilidade, carga física e psíquica, e organização, partindo de atividades de coordenação específica para o Futsal.
CAPACIDADES FÍSICAS (RESISTÊNCIA, FORÇA, FLEXIBILIDADE, VELOCIDADE)	Iniciar o desenvolvimento muscular por meio da: <ul style="list-style-type: none"> • Resistência aeróbica. • Resistência muscular localizada; • Flexibilidade: alongamento. • Velocidade de deslocamentos e de reação.
CAPACIDADES TÉCNICAS	Evitar o treinamento específico do Futsal. O princípio fundamental continua sendo a formação motora múltipla e geral, através da realização de atividades lúdicas associadas aos fundamentos específicos ofensivos (segurar a bola, deslocamentos, passe, recepção, arremesso, drible e fintas) e defensivos (deslocamentos, posição básica, marcação, bloqueio e recuperação da bola) buscando a correção dos erros das respostas motoras e a automatização do movimento. Realizar grandes jogos para desenvolver a inteligência de jogo. Realizar torneios e festivais esportivos competitivos.
CAPACIDADES TÁTICAS	Jogar em conjunto e utilizar as formas simplificadas partindo da composição das equipes; Introduzir os posicionamentos ofensivos e defensivos. Utilizar regras táticas individuais em situações simplificadas de jogos; Formas variadas de marcação individual e formas prévias de marcação; Iniciar os conceitos táticos grupais básicos.

Quadro 03: Conteúdos de Futsal a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem-treinamento da Categoria Mirim realizado com os alunos e alunas do Ciclo.

Fonte: Projeto de Treinamento Esportivo – Futsal, 2012.

Há também um PLANEJAMENTO ESPECÍFICO e um instrumento criado pelo grupo, que foi denominado Sequenciador de Aulas², em que são registradas as atividades a serem desenvolvidas, suas características, conteúdos abordados, competências cognitivas, físicas, sócias e emocionais presentes nas aulas, assim como as contingências, dificuldades, avanços e observações durante e após a aula. Esse planejamento formal é importante, pois

² Para maiores informações sobre essa forma de planejamento diferenciado proposto por pesquisadores da Área de Educação Física do Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologia da Cultura Corporal, situado na Faculdade de Educação Física da UFU, convidamos o leitor a acessar o seguinte portal: <http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/>

uma das frentes de trabalho da equipe também é o desenvolvimento de pesquisas científicas, podendo contar, dessa forma, com os registros tecidos sobre Projeto.

No que se refere ao desenvolvimento das aulas, pode-se dizer que a Eseba/UFU é privilegiada, pois possui um excelente espaço físico, com duas quadras cobertas e uma descoberta, além da parceria autorizando a utilização do espaço físico do campus da Faculdade de Educação Física. Também conta com materiais, em quantidade e qualidade, suficientes, diferenciando-se de grande parte de outras escolas.

Outro ponto importante a ser destacado na implementação do Projeto é a forma com que a equipe do Treinamento encara as aulas e as competições escolares: como um meio de educação, um espaço social de convivência e cidadania onde o mais importante não é ganhar a qualquer preço; os alunos possuem autonomia, são ouvidos, participam de decisões, são valorizados individualmente e coletivamente, dando ao projeto uma postura mais democrática, dialógica e crítica, acentuando a perspectiva emancipatória.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O financiamento de bolsas como o da Prograd é de suma importância no âmbito da universidade, pois incentiva o aluno a se dedicar cada vez mais e contribui não somente para formação inicial dos estagiários, com também para os alunos e professores da Eseba/UFU. Percebe-se que a bolsa é um privilégio e uma oportunidade de vivência pedagógica que pode preparar os estagiários para o mercado de trabalho, não somente no âmbito escolar como também fora da escola, em clubes e equipes de competição.

O que tem sido mais interessante para os alunos em formação e futuros profissionais, é esse contato direto com os alunos, professores, participar de um processo de planejamento coletivo, com vários registros, intencionalidades, reflexões, divergências, dificuldades, no qual somente com o diálogo, conhecimento teórico e prático consegue-se materializar bons trabalhos. Além disso, tem sido uma experiência nova para os estagiários conhecerem e atuarem em um Colégio de Aplicação, entendendo que o treinamento esportivo não é só possível em clubes e equipes, mas também na escola, dadas as suas especificidades e objetivos diferenciados.

Por outro lado, o projeto também traz a possibilidade de aproximação com o mundo da pesquisa científica, da publicação de idéias e reflexões, do diálogo com outros investigadores, assim como o desafio de se tornar mais disciplinado (a), escrever e estudar para além das disciplinas curriculares obrigatórias da graduação.

Com a bolsa da Prograd/UFU, espera-se que haja um avanço do Projeto de Treinamento Esportivo da Eseba/UFU, com as idéias, opiniões e pesquisas desenvolvidas pelos estagiários. E que se possa, como pretendeu esse texto, dividir informações sobre práticas pedagógicas que têm dado certo na escola e compartilhar vivências que possam contribuir com a Educação Física Escolar e a formação inicial de alunos universitários.

REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - ESEBA/UFU. **Plano Básico do Ensino da Educação Física Escolar**. Uberlândia, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - ESEBA/UFU. **Projeto Político Pedagógico**. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - ESEBA/UFU. **Projeto de Treinamento Esportivo - Futsal**. 2012.

TAVARES, Renata. Eseba é uma das 30 melhores escolas do país. **Jornal Correio**, Uberlândia, 11 jul. 2010. Disponível em: <http://odetedan.blogspot.com/2010_07_11_archive.html>. Acesso em: 28 out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLANDIA. Pro-Reitoria de Graduação. 2012. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/node/69>>. Acesso em 02 Ago. 2012.

URZE Cia de dança/UFSCar: Levando a dança para o interior de São Paulo

Thalita C R Sturari, aluna de Psicologia da UFSCar e bolsista PROEx no projeto “Urze Cia de Dança/UFSCar: levando a dança para o interior de São Paulo”.

Profa Dra Yara Aparecida Couto, Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar
Francisco Silva

Resumo estendido:

O Grupo de Dança Contemporânea da UFSCar foi fundado em Abril de 2003 em parceria com o Departamento de Esportes, como uma forma de democratização do acesso à dança em São Carlos e região, sob responsabilidade do diretor e coreógrafo Francisco Silva. Desde o seu surgimento, o Grupo de Dança Contemporânea foi formado por alunos e docentes da própria universidade, além de pessoas da comunidade de São Carlos. No ano de 2006 surgiu a Urze Companhia de Dança, composta por alunos do GDC com o intuito de aprimorar suas possibilidades na dança. Atualmente, a Companhia é composta por estudantes de graduação e de pós-graduação e profissionais que atuam em diversas áreas, em sua maioria graduados pela UFSCar. Hoje, o projeto de extensão "Urze Companhia de Dança/UFSCar: Levando a dança para o interior de São Paulo", que engloba tanto a Urze Cia de Dança como o Grupo de Dança Contemporânea, tem por principal objetivo viabilizar a vivência da dança contemporânea através da técnica praticada nas aulas e dos espetáculos apresentados ao fim de cada semestre. A dança ainda é muito desvalorizada e, por isso, o projeto busca aproximar esta forma de arte da população de São Carlos e região. Assim, são realizadas três aulas semanais abertas à população, de duração de uma hora e meia cada durante todo o período letivo. O trabalho realizado em sala de aula foca o uso do corpo de forma consciente através da dança por meio de uma técnica que visa não à perfeição estética, como na dança clássica, mas ao autoconhecimento. A ênfase é na interação corpo e emoção, onde a intensidade do sentimento comanda a intensidade do gesto, a partir de exercícios respiratórios, de alongamento e de força muscular. A dança é o resultado de movimentos internos, que têm início na musculatura profunda e que só pode ser alcançado pelo conhecimento corporal e utilizando da respiração

correta. Os movimentos são uma expressão das características interiores de cada um, e por isso a dança respeita as diferenças entre os alunos. As aulas são divididas em três enfoques ao longo da semana. Às segundas-feiras as aulas objetivam o desenvolvimento da técnica em dança contemporânea específica do professor de dança Francisco Silva, baseada em Martha Graham (técnica de dança moderna), Pina Bausch (dança teatro) e Peter Brook (teatro). Às quartas-feiras o enfoque é o contato-improvisação, estratégia que possibilita o desenvolvimento da confiança em si mesmo e no outro, bem como a liderança e a criatividade. Às sextas-feiras as aulas são baseadas no processo de composição coreográfica do professor, por vezes utilizando do conhecimento dos alunos; a busca é por uma linguagem corporal própria, diluindo as experiências individuais em dança. A Urze Cia de Dança e o GDC UFSCar já promoveram diversos eventos na área de dança, entre eles: cursos de férias, oficinas, workshops, palestras, Mostra Internacional de Videodança, além de 16 espetáculos coreográficos apresentados em São Carlos e região. O GDC UFSCar têm, em seus 9 anos, ajudado os alunos (estudantes, professores ou pessoas da comunidade) a viver melhor através da estimulação do autoconhecimento pela dança e do desenvolvimento de um corpo disponível para realizar as tarefas do dia-a-dia da maneira mais saudável, proporcionando a estas pessoas uma qualidade de vida superior.

VALORES HUMANOS NOS CADERNOS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Amanda Gabriele Milani
Prefeitura Municipal de Araraquara
Suraya Cristina Darido
Departamento de Educação Física- UNESP- Rio Claro

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Resumo: No ano de 2008 no Estado de São Paulo um grupo de professores elaborou uma Proposta Curricular para a Disciplina de Educação Física cuja finalidade foi unificar o Currículo de todo o Estado. O objetivo da pesquisa é analisar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, identificando a partir deste quais valores humanos são possíveis de serem desenvolvidos nas aulas a partir do conteúdo proposto. Utilizou-se a análise documental, sendo analisado o caderno do professor do 9^o ano. A partir dos resultados encontrados, podem-se destacar os valores da cooperação, solidariedade, justiça, coletividade, competitividades, preconceito, contestação aos valores da cultura burguesa, diversidade, igualdade. Considera-se importante levar a problemática dos valores para o âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Valores, Currículo.

Introdução

Partindo do artigo intitulado “Entre o “não mais” e o “ainda não” de González & Fensterseifer (2009) ao pensar sobre a Educação Física Escolar, considera-se que a essa disciplina, que apresenta em sua historia momentos marcantes, porém atualmente encontra-se, “entre o “não mais” e o “ainda não”, uma vez que, seus objetivos hoje não se relacionam mais com ensinar hábitos saudáveis para a elite, nem tão pouco fortalecer os indivíduos para defesa do país.

A Educação Física escolar esteve associada a diferentes tendências no século XX e todas elas distanciada do contexto da formação do cidadão. Podemos citar entre elas as concepções: higienista, eugênica, métodos ginásticos, militarista, esportivista e recreacionista (Darido, 2003).

Betti (2008) revela que a Educação Física até o início dos de 1980 o modelo hegemônico da Educação Física era o desenvolvimento da aptidão física, higiene e formação moral dos trabalhadores. Para Bracht e Gonzalez (p. 10, 2009) no século XX a Educação Física estava alicerçada “no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de que sua função principal era a promoção da saúde, articulada discursivamente como uma ideia genérica de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades”.

O modelo de esportivização na década de 60 influenciado pela ditadura militar, foi alvo de críticas no interior da área, pois a Educação Física nesse modelo valorizava apenas os mais habilidosos, excluindo os restantes dos alunos (Darido, 2003), (Betti, 2008) e (Bracht e Gonzalez, 2009).

Contudo, a partir da década de 1980, o momento de transformação social, pelo qual o Brasil passava (abertura política e redemocratização), a abertura de cursos de mestrado para professores de Educação Física na área da Educação - fortalecendo a aliança feita pela Educação Física e as Ciências Humanas-, principalmente a filosofia e psicologia contribuíram para elaboração das novas tendências pedagógicas da Educação Física Escolar (Darido, 2003). Fenômeno conhecido como “renovador”, “*movimento este que impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área*” (Bracht e Gonzalez, p. 10, 2009).

Atualmente a discussão presente no âmbito da Educação Física Escolar refere-se a Proposta Curricular elaborada pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo SEE/SP, que em 2008 apresentou aos professores uma sugestão de sistematização de conteúdos em forma de cadernos didáticos, destinados ao professor e ao aluno, para todos os componentes curriculares da rede estadual de educação. A proposta é objeto de discussão e marca mais uma vez a história da Educação Física na escola.

A escola é uma instituição educacional que de acordo com Libâneo (2004) apresenta 5 objetivos. Entre os cinco objetivos atribuídos por Libâneo (p. 53, 2004) para esta instituição, está a educação em valores, segundo o autor a escola deve “desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias”. A Educação Física como componente curricular obrigatório também deve preocupar-se com a formação moral do indivíduo e como ela vêm agindo nesse sentido? Quais são os valores que estão presentes nas aulas dessa disciplina?

Considera-se que toda ação pedagógica é diretiva e exige uma posição de quem a pratica, deste modo ela está carregada de significados, crenças e valores e ideologia, com isso propõem-se que a Proposta didática estudada, apresenta esses valores em suas entrelinhas, contudo o objetivo do trabalho é verificar quais são os possíveis valores a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, a partir da proposta didática do Ensino fundamental II elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Livro Didático e Educação Física

A Educação Física escolar durante boa parte da sua história relacionou-se exclusivamente com os conteúdos procedimentais, ou seja, relacionava-se com a prática, o

saber fazer. Segundo Darido et al (2010) essa pode ser uma das justificativas para a falta de tradição da disciplina na elaboração de livros didáticos.

Outro fato apontado pelos autores foi a coincidência ocorrida na década de 80 entre o momento de efervescência da área, cujo objetivo da Educação Física na escola era alvo discussão, com as críticas apontadas aos materiais Didáticos, essa é outra possível explicação para a inexistência desse tipo material.

Munakata (2003) menciona que até 1980 pesquisar sobre livros didáticos era um *verdadeiro tabu*, pois nesse período os livros didáticos eram muito criticados assim como que os pesquisava.

Darido et al (2010) realizou um levantamento a cerca das críticas sobre os livros didáticos e destaca entre as principais:

- a ideológica presente nos livros didáticos;
- a materialidade do livro, sendo deste modo um produto de interesse econômico;
- a visão unilateral expressa, sem estabelecer diálogo com outras possibilidades de conhecimento;
- o fato de seus conhecimentos serem acabados, impossibilitando o confronto com diferentes idéias; e por fim
- a questão dos livros didáticos não conseguirem oferecer toda a informação necessária para uma comparação.

Uma crítica importante é o fato dos livros didáticos serem considerados *como uma mercadoria disputada por inúmeras editoras nacionais e cobiçada pelas internacionais* (BITTENCOURT, 2010). Compartilhando da mesma perspectiva Munakata (2004) relata:

Como mercadoria, ele certamente carrega as marcas do ser-para-o-lucro e da indústria cultural. Convém, no entanto, desde já esclarecer que, na sociedade capitalista, a produção de qualquer livro, seja didático ou dos “frankfurtianos”, visa o lucro e é efetivada segundo os procedimentos da indústria cultural. É preciso também não perder de vista que onde há lucro e, portanto, a acumulação do capital, há também trabalhadores, de cujas atividades resultam livros.

(MUNAKATA, p.5, 2003).

Deste modo essa crítica por si só não é suficiente para acabar com a produção dos livros didáticos, uma vez que por meio de sua produção muitos indivíduos sustentam as suas famílias. Em relação as outras duas críticas apresentadas, a visão unilateral e os conteúdos

estarem acabados, Bittencourt (2010) ressalta a importância da figura do professor, segundo a autora

a figura do professor é, portanto, fundamental no que se refere ao uso que se faz do livro e seu poder reside, sobretudo, nesse aspecto de autonomia intelectual que tem permanecido com maior ou menor grau de liberdade no decorrer da história educacional.

(BITTENCOURT, p. 547, 2010)

Deste modo cabe ao professor utilizar esse material de modo autônomo, utilizando de outros recursos que possam complementar o uso do livro didático a fim de tornar mais significativo o processo de ensino-aprendizagem.

Choppin (2004) expressa a dificuldade que se tem em conceituar os livros didáticos, isso porque esse objeto apresenta distintas características específicas e seu campo de pesquisa é recente (apud Darido et al, 2010).

Contudo, compartilha-se com a definição de livro didático proposta por Fernandes (2005), para autora os livros didáticos se caracterizam:

como publicações diversas, utilizadas em situações escolares por professores e/ou alunos para orientação, estudo, leitura e exercícios: compêndios, cartilhas, livros literários, paradidáticos, manuais de orientação para o docente, cadernos de desenho, tabuadas e coletânea de mapas.

(FERNANDES, p. 535, 2005)

Darido et al (2010) atenta ao fato de que materiais que não foram elaborados com a intenção didática, podem assumir essa finalidade se o professor assim desejar. “Assim, os inúmeros materiais produzidos no interior do campo da Educação Física relacionados ao universo dos jogos, exercícios e esportes podem ser empregados pelos professores de forma “didática” (p. 452).

Recentemente a rede pública do Estado de São Paulo recebeu um material com finalidades didáticas, a Proposta Curricular, elaborada por especialistas de todas as áreas de conhecimento, com a intencionalidade de unificar o currículo de todo Estado. Essa iniciativa também foi adotada por outros Estados como Paraná e no município de Belo Horizonte. O município de Araraquara adotou um material didático elaborado pelo Sistema SESI de Ensino, e algumas escolas particulares utilizam seus próprios materiais, como o Sistema Anglo e COC.

Na Educação Física alguns pesquisadores estão voltando os olhares sobre as possibilidades de utilização de materiais didáticos na área, mas ainda encontram-se no início de suas pesquisas, destacam-se Darido et al (2010), Rodrigues (2011) e Diniz (2012).

Passa-se agora a buscar compreender como ocorreu o processo de implementação da Proposta Curricular de Educação Física da SEE/SP (2008).

Cadernos do Estado de Educação Física

O estudo realizado por Tani et al (2008) buscou traçar o perfil dos professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo, que comporta aproximadamente 10 mil professores.

O perfil destacado mostra que a rede é composta, em sua maioria, por professores oriundos de instituições privadas de ensino, esses professores são considerados experientes, pois lecionam a mais de dez anos. Em relação aos recursos disponíveis 93,31 % utilizam uma quadra, mas 42,59% consideram os espaços insuficientes. Referente à falta de materiais 55,2% sente carência de materiais didáticos, desses 42,2% consideram esses materiais como bola, arco e apenas 0,6% indicavam livros.

Em 2007 programas foram como objetivo de unificar o sistema educacional de Estadual de São Paulo, como exemplo destaca-se o programa São Paulo Faz Escola, que foi criado com o objetivo de implantar um currículo único em todas as 5 mil unidades escolares do Estado de São Paulo. Nesse mesmo ano foi pedido aos gestores e coordenadores das escolas que enviassem relatórios de experiências bem sucedidas de aprendizagem para auxiliar na elaboração de uma Proposta Curricular.

No início do ano letivo de 2008 a SEE/SP encaminhou para todas as escolas um material que foi trabalhado por 42 dias com os alunos como um intensivo de recuperação, destinado as disciplinas de língua Portuguesa e Matemática. Para os alunos esse material se caracterizou como o jornal do Aluno e os professores receberam a Revista do Professor, (SEE/SP, 2008).

Após esses 42 dias de aula os professores de todas as disciplinas receberam um material que corresponde ao Caderno do Professor, para auxiliá-los no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Em 2010 a Proposta Curricular passou a vigorar como Currículo. Ao acessar o site da Secretária de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) pode-se acompanhar por uma linha do tempo todo esse processo de implementação da Proposta Curricular.

A Proposta Curricular de Educação Física foi elaborada por especialistas que há tempos se esforçam trabalhando por uma Educação Física Escolar de melhor qualidade. Dentre os autores destacam-se Jocimar Daólio, Mauro Betti, Luiz Sanchez Neto, Luciana Venâncio, Adalberto dos Santos Souza e Sérgio Roberto Silveira, esses autores consideram a Educação Física a partir de uma perspectiva Cultural.

Para os autores essa perspectiva se justifica uma vez que os alunos inseridos em uma sociedade contemporânea diversificada e plural, não se relacionam com a cultura corporal de movimento, que se caracteriza pelo conjunto de “*significados/sentidos*” que se relacionam dinamicamente nos “*jogos, dança, lutas, esportes, ginástica, etc*”, apenas nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, propõe-se uma valorização da cultura jovem, uma vez que os adolescentes apresentam afinidades com os conteúdos da cultura corporal de movimento, que muitas vezes não são desenvolvidas nas aulas de Educação Física mais tradicionais, por exemplo, as que trabalham apenas com os quatro esportes coletivos (SEE/SP, p. 43, 2008).

É nesse sentido que, nesta Proposta Curricular, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimentar-se é ainda mais importante quando se pensa na pluralidade dos modos de viver contemporâneos.

(SEE/SP, p.42, 2008)

Um conceito importante presente nessa proposta refere-se ao Se-movimentar, para os autores o aluno é um indivíduo que ao Se- movimentar expressa seus desejos, intenções e sentimentos.

Assim, pode-se definir o “Se Movimentar como a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos.

(SEE/SP, p.43, 2008)

Em relação aos conteúdos propostos, esperam-se que no Ensino Fundamental I os alunos vivenciem um grande repertório de movimento, por meio dos jogos, brincadeiras, atividade rítmica, lutas, pois a partir da segunda etapa do Fundamental haverá maior exigência no que se refere aos conceitos e significados presentes nos elementos da cultura corporal de movimento.

(...), entre a 5ª e a 8ª séries, trata-se de evidenciar os significados/sentidos e intencionalidades presentes em tais experiências, cotejando-os com os significados/sentidos e intencionalidades presentes nas codificações das culturas esportiva, lúdica, gímnica, das lutas e rítmica.

(SEE/SP, p.44, 2008)

Os conteúdos serão trabalhados a partir de uma intersecção com o eixo temático, que foi “*definido pela dinâmica da cultura de movimento na sociedade atual: corpo, saúde e beleza; contemporaneidade; mídias; lazer e trabalho*”. Essa inter-relação possibilita uma maior discussão sobre os elementos da cultura corporal com os valores presente na sociedade contemporânea (VENÂNCO & BETTI, p.2314, 2011).

Com a inserção da Proposta Curricular, que em 2010 passou a ser o Currículo de Educação Física para as escolas da rede Estadual, inicia-se uma discussão no interior da área, as críticas ocorreram nos dois sentidos, há os que vêem a proposta com algo positivo e os que são contra ela.

Neira (2011) analisou a Proposta Curricular a partir dos saberes docentes, e suas críticas se direcionam ao caráter técnico educacional e o viés conformista da Proposta, cujo papel do professor é reproduzir o que foi dado, sem que haja uma reflexão crítica; ao currículo unificado, pois ele não atende as necessidades da diversidade presente nas sociedade contemporâneas; e as políticas de formação continuada que não valorizam o conhecimento pedagógico de conteúdo, que é construído pelo professor durante as aulas. Na perspectiva de Neira (p.26, 2011):

Currículos assim formatados se configuram como campos fechados, impermeáveis ao diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a diversidade que coabita a sociedade. Tais propostas, no nosso entender, se coadunam com um projeto pedagógico idealizado pela sociedade neoliberal, na qual, o mercado, a competitividade e a meritocracia são palavras de ordem.

Concorda-se com o autor sobre crítica da unificação do currículo, pois as necessidades e os interesses são distintos entre os alunos do interior, do litoral e da capital do Estado, por exemplo. Discorda-se do mesmo sobre o caráter técnico, pois o professor não precisa dar a sua aula exatamente como sugere o documento, cabe e ele atender ao mesmo objetivo, porém às estratégias utilizadas é de sua escolha, cabe ao professor analisar a proposta de modo crítico sendo essa competência responsabilidade do professor e não do material. A esse respeito Betti et al (2010) argumenta:

os procedimentos estratégicos enfatizam situações de aprendizagem com diferentes etapas, voltadas à quantidade de aulas disponíveis a cada bimestre. O foco é tratar de competências e habilidades, com certa flexibilidade. Isto porque se admite que alguns temas e estratégias podem ser alterados, contanto que os mesmos objetivos sejam buscados

(SANCHEZ NETO et al., 2010).

Na mesma linha de pensamento apresentada por Neira, Lopes (2010) teve como objetivo de seu trabalho identificar a concepção de sujeito que está presente na Proposta Curricular de Educação Física da SEE/SP.

Dessa maneira, podemos afirmar que um sujeito crítico está longe da formação idealizada pelo currículo da Secretaria, uma vez que as bases teóricas do documento passam por teorias não críticas, apenas reprodutoras e, no que tange a Educação Física, o sujeito que participa das aulas apenas reproduz, pois conhece e analisa as práticas em um contexto fechado sem a possibilidade de contestação sobre o que está sendo realizado nas aulas.

Diante do exposto argumenta-se no fato de não haver impossibilidade de crítica ao material por parte do aluno, na verdade professor e aluno podem sim e devem analisar criteriosamente o material possibilitando avanços e aprendizado. Nessa perspectiva Venâncio e Betti (2010) argumentam do seguinte modo:

Por fim, cogitamos que a PPC-EF poderia contribuir para uma renovação dos aportes teórico-metodológicos da disciplina, em decorrência, inclusive, de críticas e alternativas que venham a ser apontadas pelos próprios professores, de modo a propiciar, aos alunos, aprendizagens que avancem na formação de sujeitos críticos e autônomos no âmbito da cultura corporal.

(VENÂNCIO & BETTI, p. 2310, 2011)

Gebran & Antunes (2010) realizaram uma retrospectiva sobre a trajetória da Educação Física no contexto escolar, as autoras contribuem para discussão sobre a Proposta Curricular, no seguinte ponto, baseadas em Perrenoud (2002) elas discutem sobre as reais possibilidades de se colocar em prática a Proposta Curricular, considerando a as dificuldades diárias dos professores na unidade escolar. Segundo as autoras:

(...), é necessário discutir a produção na área da Educação Física e os esforços no sentido de implantá-las na prática pedagógica dos professores, sem deixar de lado a pesquisa sobre as práticas, e oferecer uma visão realista dos problemas que atingem a escola todos os dias, já que não é mais suficiente apenas dominar os saberes para transmiti-

los, mas como lidar com a resistência dos alunos em aprender, com a improvisação de materiais, com novos conteúdos que vão além do vôlei, do basquete, do futsal, por exemplo, o Beisebol, o Rugby, as Danças Regionais, a Capoeira conteúdos presentes na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Por isso, é urgente o encadeamento entre o que se pensa fazer, a realidade prática e o possível, ou seja, respeitar a distância entre a realidade e a formação inicial e continuada dos professores.

Venâncio e Betti (2011), como já mencionado, são autores da Proposta Curricular da SEE/SP (2008), ao analisar todo o processo de elaboração, implementação e críticas, os autores mostram-se conscientes sobre as limitações que a proposta apresenta, e que a efetivação real da proposta apenas ocorrerá com a colaboração dos professores. Eles colocam que para haver melhoria na educação pública esta tem que ser considerada como uma política de Estado, com continuidades nas ações. Para os autores as avaliações sobre a Proposta Curricular devem prosseguir com maior rigor metodológico, buscando identificar como os professores se apropriam desse material e se ele está proporcionando melhoria nas aprendizagens dos alunos.

Os envolvidos nessa discussão devem sim apontar os limites da proposta, porém na tentativa de propor soluções plausíveis para o avanço da mesma, pois caso contrário se voltará a discussão ocorrida na década de 90, cujo foco era apenas levantar os pontos negativos de cada abordagem.

Valores

Conceituação sobre o que são valores, bastante complexa, pois não há uma única possibilidade de definição, há uma polissemia a respeito do emprego da definição de valores.

Para Puig (1998) valores “são guias de conduta que atuam quando o sujeito deve confrontar-se com situações complexas; isto é, são critérios de conduta úteis para orientar-se em situações difíceis e controversias” (p.37). Foi visto na introdução que o ensino de valores se dá pelo processo de valoração, quando esse é realizado com êxito aluno atinge maior grau de acordo com sigo mesmo. De acordo com Puig (1998) a perspectiva da clarificação de valores é um recurso de auxílio para que os estudantes compreendam como ocorre o processo de valoração, no qual o essencial está na capacidade do indivíduo de perceber, adquirir e idealizar valores, que lhe facilitem um melhor conhecimento de si mesmo, e proporcione relações mais positivas e satisfatórias com os outros.

Valores são disciplinas inteligentes das escolhas, que tende a determinar autênticas possibilidades de escolhas em dadas situações já conhecidas, apresentando uma perspectiva

normativa, com alto grau de subjetividade, são construídos no coletivo sendo adequados ao momento histórico em que se faz presente, é passado de geração em geração, através da linguagem oral, convívio social e familiar devendo ser sistematizado pela escola.

Segundo Zabala (2000) os valores que a escola deve ter perante a Educação, “são valores que refletem a particular sensibilidade que a escola deve ter em relação a certos problemas do momento” (p.22).

Desse modo a escola deve estar comprometida em desenvolver a autonomia dos alunos, o respeito mútuo, a solidariedade, o cultivo da sensibilidade ao multiculturalismo, buscando sempre a educação para paz e igualdade entre as pessoas.

A ação das escolas para o ensino de valores se apresenta em três níveis, são eles os valores institucionais das escolas, os valores presentes no currículo formativo e os valores da ação pessoal dos professores.

A escola como uma instituição que deseja formar alunos democráticos e não preconceituosos, deve ter um funcionamento que propicie o desenvolvimento dessas características sendo coerente com seu objetivo educacional e seu estilo de ensino, ou seja, se um de seus objetivos é formar alunos democráticos, esta não deve ter um estilo de ensino autoritário.

Em relação ao currículo o autor apresenta o exemplo da Espanha que introduziu os temas transversais no currículo formativo para o desenvolvimento das questões referentes aos valores. O Brasil influenciado por esse modelo proposto pela Espanha também introduz nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o trabalho com os Temas Transversais, que deveria ser tratado através da transdisciplinariedade. Em relação ao referido assunto La Taille (2000) identifica diferenças entre a Educação Moral e Cívica que foi tirada dos currículos e a proposta dos PCNs, a nova proposta tem como principal característica a valorização do aluno, ou seja, é cobrado deste a participação, dá-se voz a esse, suas idéias são valorizadas, ao contrário da imposição a obediência que a Educação Moral e Cívica exigia.

O professor apenas ensina aquilo que ele acredita, desse modo os valores que estão presentes nele como pessoa são passados aos alunos involuntariamente. Segundo Zabala quando a instrução técnica se soma a pessoal o professor aumenta a sua capacidade de influência sobre o aluno, quando ocorre a situação inversa, ou seja, a instrução técnica se sobrepõe à pessoal, o professor diminui ou perde a sua capacidade de influência. Assim para que ocorra realmente o ensino dos valores na escola é necessário um engajamento de todos os presentes na escola, professores, funcionários e direção, pois assim os alunos estarão imersos

em uma atmosfera de valores que objetivam o bem comum, que estão presentes em todas as estâncias e desse modo a incorporação desses hábitos ocorre naturalmente.

No diálogo entre o Cortella e La Taille publicado em 2005 os autores levantam a questão do aumento da preocupação sobre a temática dos valores? E que tem levado pais e professores a buscar um maior entendimento as questões referentes a esse campo de saber. La Taille afirma que essa preocupação está relacionada na maioria das vezes com questões de condutas, como indisciplina, que está relacionado com um mal estar moral e ético.

Em uma perspectiva bastante semelhante D'Ambrosio (2000,) coloca a transdisciplinaridade como uma proposta para se trabalhar os sistemas de valores. Ele considera os valores como manifestações culturais, uma vez que eles relacionam-se com meios e fins. Para o autor os “fins constituem as grandes utopias de indivíduos e de sociedades, dos sistemas de explicações e dos mitos da cultura. Os meios dependem dos instrumentos materiais e intelectuais de que dispomos, também, dependentes da cultura”, assim sendo fica evidente porque os valores são manifestações culturais (p.18). Contudo foram apresentadas a visão de alguns autores referente a abordagem dos valores na escola e as possíveis formas de trabalho. Fica evidente que não se trata da volta da disciplina Moral e Cívica, mas que há necessidade de se trabalhar as questões morais e éticas na escola, não só as referentes à conduta e a indisciplina, mas também abordar as causas dessas, refletir e discutir os motivos que levaram essa situação, na tentativa de superação desses conflitos para um maior desenvolvimento humano.

Metodologia

A metodologia utilizada foi abordagem qualitativa, mais especificamente a análise documental. O trabalho foi realizado como uma forma de avaliação para da disciplina Temas Transversais e as Tecnologias de Produção de Materiais Didáticos, do programa de pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias do Departamento de Educação Física da Unesp de Rio Claro. Ao estudar a produção de materiais didáticos verificou-se que a Educação Física não apresenta uma tradição desses materiais, sendo as propostas curriculares Estaduais, alguns dos documentos que carregam essa finalidade didática.

Deste modo optou-se por analisar a proposta didática elaborada pelo Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física. Apenas foram analisados os cadernos, do professor, destinados aos alunos do 9º ano, durante o ano letivo de 2009, todavia, foram avaliados os cadernos dos quatro bimestres.

Resultados prévios

Ao analisar o caderno do professor e do aluno, verificou-se que eles apresentam uma proposta de trabalho que inclui conteúdos que tradicionalmente não integravam o currículo da Educação Física, por exemplo a capoeira e o hip hop, esse conteúdos possibilitam um rico trabalho com a educação em valores. Os resultados aqui apresentados configuram-se em uma prévia análise do caderno do professor destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Após esse levantamento será elaborado um plano de aula buscando conciliar os valores encontrados com as atividades propostas pelo material, buscando trazer a problematização dos valores para o currículo real tirando-o do currículo oculto.

Em síntese os cadernos dos professores apresentam a seguinte estrutura: introdução ao tema, situações de aprendizagens, proposta de avaliação, proposta de recuperação e também sugestões de artigos para leitura e vídeos. Os cadernos apresentam limitações e são alvo de muitas críticas, mas na tentativa de efetivar uma educação em valores nas aulas de Educação Física ver-se-á quais são as possibilidades que o material apresenta.

Tabela 1. Conteúdos bimestrais

9º Ano			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Luta <ul style="list-style-type: none"> • Capoeira Atividades Rítmicas <ul style="list-style-type: none"> • Hip- hop e Street dance 	Esporte <ul style="list-style-type: none"> • Futebol Atividade Rítmica <ul style="list-style-type: none"> • Hip- hop e Street dance 	Esporte <ul style="list-style-type: none"> • diferenças entre jogo e esporte Esporte alternativo <ul style="list-style-type: none"> • beisebol 	Atividade Rítmica <ul style="list-style-type: none"> • organização de um festival de dança e expressão corporal Esporte <ul style="list-style-type: none"> Organização de um campeonato

Tabela 2. Valores possíveis de serem desenvolvidos em cada conteúdo.

conteúdos	Valores
-----------	---------

Esporte <ul style="list-style-type: none"> • jogo x esporte 	cooperação, competição e respeito
Esporte alternativo <ul style="list-style-type: none"> • beisebol 	diversidade e respeito.
Organização de eventos	cooperação, respeito; interdisciplinaridade, comprometimento, autonomia, diversidade, liderança; cooperação, solidariedade, respeito, trabalho coletivo, valorização do indivíduo.
Luta <ul style="list-style-type: none"> • Capoeira 	respeito, relacionados aos direitos humanos, diversidade
Atividades Rítmicas <ul style="list-style-type: none"> • Hip- hop e Street dance 	preconceito; a xenofobia e crítica aos valores tradicionais
Esporte <ul style="list-style-type: none"> • Futebol 	conscientização (crítica aos meios de comunicação); diálogo.
Atividade Rítmica <ul style="list-style-type: none"> • Hip- hop e Street dance 	cooperação; solidariedade, respeito e comprometimento

Considerações Finais

A Educação Física Escolar que em sua história apresenta diferentes objetivos e intencionalidades, atualmente, encontra-se em um momento de transição, busca-se na área o consenso de uma educação física escolar voltada para o desenvolvimento dos elementos da cultura corporal de movimento. Contudo, olhou-se para o Currículo do Estado buscando identificar as suas possibilidades com o trabalho em valores, ao invés de apontar suas lacunas. Os trabalhos avaliando o Currículo ainda estão sendo publicados, apenas apontar os valores que podem ser trabalhados não contribui muito com a proposta, por isso se fez necessária a continuidade do trabalho para uma possível estruturação de atividades objetivando a educação em valores.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 200.

D'AMBROSIO, U. **Uma visão transdisciplinar de valores**. Pátio, ano 4, nº 13, mai/jul 2000.

BETTI, M. Abordagens, Concepções e Perspectivas de Educação Física Quanto à Metodologia de Ensino nos Trabalhos Publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Rbce) em 2009. **Motrivivência Ano XX, Nº 31, P. 223-240 Dez./2008**.

BITTENCOURT, C. M. F. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 1-3, 2004.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. **Nos labirintos de moral**. Campinas, SP: Papyrus 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C; IMPOLCETTO, F. M; BARROSO, A; RODRIGUES, H. A. **Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais**. Motriz, Rio Claro, v. 16, n.2, 2010.

GO, T; SOUZA, E. R; LEÃO, H; DANTAS, L. E. P. B. T, CERENCIO, M. M; ANTUNES, F. H.C; BIGOTTI, S; TOKUYOCHI, J. H; **Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo**. Motriz, Rio Claro, v.14 n.4, p.418-428, out./dez. 2008

GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; **Entre o “não mais” e o “ainda não” : pensando saídas do não lugar da Educação Física**. **Cadernos de Formação RBCE, p. 9-24, set. 2009**

LA TALLIE, Y. **Formação ética, direitos, deveres e virtudes**. Pátio, ano 4, nº 13, mai/jul 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, F. C. O. . **O currículo da educação física escolar proposto pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo: A interferência política na formação escolar**. In: 14º Congresso Paulista de Educação Física, 2010, Jundiaí. Anais 14º Congresso Paulista de Educação Física. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 58-58.

MARQUES, R. Ensinar Valores: Teorias e Modelos. Coleção Escolas e Saberes. Porto Editora. p. 85-90.

PÉREZ, S.G. **Educação em Valores: como educar para democracia**; trad. Fátima Murad.- 2. ed.- Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2002.

PUIG, J. M. **Ética E Valores Métodos para um ensino Transversal**. – São Paulo: Casa do Psicólogo. p.37- 38. 1998.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. **O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores**. Motriz, Rio Claro, v.17, n.1, p.48-62, 2011. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2011v17n1p48/pdf_66>. Acesso em: 16 jul. 2012.

SANCHES NETO, L. ; VENÂNCIO, L ; FREITAS, Tatiana Pereira de ; MERCE, M. A. ; BETTI, M. ; SOUZA NETO, S. . **A proposta pedagógica curricular de educação física da rede estadual paulista: reflexões com professores-pesquisadores e sujeitos envolvidos nos processos de elaboração e de formação.** In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011, Águas de Lindóia. Por uma Política Educacional de Formação de Professores. São Paulo: Unesp, 2011. p. 3219-3231.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: **Educação Física / Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.**

_____. Secretaria da Educação. **Caderno professor: Educação Física, Ensino Fundamental, 7. série, volume 1, 2, 3 e 4. São Paulo: SEE, 2009.**

ZABALA, M. **Como educar em valores na escola. Pátio,** ano 4, n^o 13, mai/jul 2000.