

**VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA
EM MOTRICIDADE HUMANA:
ETNOMOTRICIDADES DO SUL**

RESUMOS ESTENDIDOS

ANAIS

**VOL. 6 (2015)
ISSN 1981-7142**

**03 - 06 NOVEMBRO 2015
VALDIVIA, CHILE**

REALIZAÇÃO:



VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

RESUMOS ESTENDIDOS / EXTENDED ABSTRACTS / RESUMEN EXTENDIDO

BARBOSA, Gardenia de Oliveira; MUNSTER, Mey de Abreu van. Educação pelo movimento: características de um programa de equoterapia para crianças com TDAH. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 1-7.

BERTONI, Sônia; VIDAL, Maria Helena Candelori. A prática da educação física na escola e a inclusão: o movimento humano como foco das discussões. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 8-14.

DIAS, Rayanne Fonseca; NOGUEIRA, Alessandra Lo Gullo A.; VIANA, Stéfani Caroline Martins; BERTONI, Sônia. Estratégia de ensino da copa do mundo de futebol: uma ação realizada pelo PIBID/educação física. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 15-18.

FERREIRA, Elizângela Fernandes; PEREIRA, Eveline Torres. Estimulação psicomotora em um adolescente com Síndrome de Down. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 19-25.

LIBUY CASTRO, Loreto; NIEBLES GUTIÉRREZ, Ángela. Buen vivir docente desde la motricidad y la biodanza. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 26-31.

MELO, Flávio Anderson Pedrosa; MUNSTER, Mey de Abreu van. Implicações para iniciação esportiva em cadeira de rodas. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 32-37.

NIEBLES GUTIÉRREZ, Angela; LIBUY CASTRO, Loreto. Encuentro poético en sala de clases universitarias – rupturas en la relacionalidad instituida. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 38-43.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de. Danças brasileiras e a pessoa com deficiência: um relato de experiência. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 44-48.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

BARBOSA, Gardenia de Oliveira; MUNSTER, Mey de Abreu van. Educação pelo movimento: características de um programa de equoterapia para crianças com TDAH. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 1-7.

EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO: CARACTERÍSTICAS DE UM PROGRAMA DE EQUOTERAPIA PARA CRIANÇAS COM TDAH

Gardenia de Oliveira Barbosa
Mey de Abreu van Munster
(UFSCar)

Eixo Temático: Motricidade, Bem Viver e Saúde

Introdução

Desde os anos 70, crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) foram diagnosticadas com divergências na quantidade e qualidade de movimentos quando comparadas a crianças com desenvolvimento típico. Alterações essas que sugeriram descompasso na regulação da atividade motora (PEREIRA, ARAUJO e MATTOS, 2005).

Le Bouch (1987) traz em sua obra a influência da educação pelo movimento como auxílio às crianças com dificuldades escolares, onde aborda problemas de “psicomotricidade e atenção” e explora problemas de desatenção diretamente relacionados a organização da imagem corporal. Ressalta como Wallon, em sua obra “A Criança Turbulenta” de 1925, problemas de comportamento, posteriormente denominado de “instabilidade psicomotora” ou “síndrome hiperkinética”, onde as crianças eram vistas como turbulentas e insuportáveis. Considerando que tais características davam-se devido ao excesso motor e verbal, associada à incapacidade de manter a atenção por tempo prolongado, podiam se manifestar nos primeiros anos escolares, geralmente acompanhadas de atraso escolar (LE BOUCH, 1987).

As observações realizadas por Le Bouch e Wallon e as características descritas a cerca das crianças agitadas nos fazem refletir a respeito das similaridades das características apresentadas nos tempos atuais pelas crianças com TDAH.

Fonseca (2008) aponta que crianças com desempenho perceptivo-motores fracos em idades mais avançadas podem exibir *performances* conceituais e abstratas fracas, o que reforça que uma intervenção perceptivo motora poderá aprimorar o rendimento escolar.

Com a finalidade de demonstrar a associação entre rendimento acadêmico e competências perceptivas motoras, alguns autores utilizaram provas de equilíbrio, coordenação motora global e fina, associadas a testes acadêmicos e verificaram correlações significativas entre estudantes que apresentaram bom desempenho nos testes psicomotores e acadêmicos. Sugerindo assim, que crianças com dificuldades na leitura exibiram diferenças significativas em várias competências psicomotoras comparadas a crianças sem dificuldades, expondo ainda algumas disfunções como visomotoras e desorientação espacial (FONSECA, 2008).

Fonseca (2008) aponta que sua experiência clínica com casos semelhantes converge para estudos de modo a ressaltar a importância da intervenção psicomotora, o mais cedo possível para atuar preventivamente nas possíveis dificuldades de aprendizagem.

Algumas alterações motoras observadas, segundo Farré e Narbonna (2001), são referentes à orientação espaço-temporal, coordenação global e motricidade fina. Poeta e Rosa-Neto (2005) no estudo de intervenção motora para uma criança com TDAH, realizaram atividades de motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal e organização espacial e verificaram que houve avanço no desenvolvimento motor, como também melhorias na atenção e desempenho escolar. Majorek, Tuchelmann e Heusser (2004), consideram que pode ocorrer modificação cerebral por meio da prática e sistematização de movimentos. Evidenciando a relação entre desenvolvimento motor e performance cognitiva, esses autores propuseram intervenção motora para indivíduos com TDAH, por meio das quais verificaram efeitos positivos. Diante das evidências é possível constatar que programas de intervenção motora mostram-se eficientes no desenvolvimento psicomotor de crianças com TDAH.

A equoterapia por meio do movimento tridimensional proporcionado pelo *cavalo ao passo* traz uma série de benefícios. Freire (2000) aponta que sinergias funcionais podem ser desenvolvidas com a equoterapia e observa ainda que padrões de movimentos coordenados de controle podem ser aprendidos devido a necessidade de permanecer com o centro de gravidade alinhado a base de suporte dinâmica gerada pela movimentação do cavalo. Podendo, portanto contribuir com o desenvolvimento psicomotor da população em questão.

Objetivo

Caracterizar a sistematização de um programa de equoterapia para crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Método

O programa de equoterapia foi desenvolvido baseado em revisão de literatura a cerca das peculiaridades apresentadas pelas crianças com TDAH e das possibilidades de intervenção oferecidas com o auxílio do cavalo.

Resultados

Um programa de equoterapia para crianças com TDAH deve ser elaborado considerando as características e peculiaridades da população estudada. Intervir com crianças hiperativas e com déficit de atenção deve ser respaldado por estratégias de verbalização antecipada de modo a regular o excesso de comportamento motor.

Ao desenvolver um programa de atividades para crianças com TDAH, alguns pontos devem ser considerados como colocados a seguir:

- apontar e elogiar os sucessos da criança;
- instruções e regras devem ser curtas e claras;
- lembrar a atividade anterior;
- transformar a atividade a ser realizada em algo muito interessante, que a criança queira fazer e não seja obrigada a fazer;
- não realizar atividades que reforcem a impulsividade, como uso de cronômetros e regras demasiado rígidas;
- antecipar e prevenir possíveis acontecimentos e mudanças, na medida do possível;
- utilizar como estratégia a participação em todo o processo da atividade;
- pequenas tarefas são melhores do que apenas uma grande tarefa;
- utilizar diferentes recursos;
- proporcionar organização, sequenciamento e constância nas atividades;
- propor tarefas que sejam capazes de cumprir, pois se sentem mais valorizadas;
- proporcionar ambiente acolhedor e amigável;
- não menosprezar ou constranger a criança;
- expor os limites de forma clara e objetiva;
- permitir que a criança se expresse.

Os profissionais que trabalham com as crianças com TDAH devem ficar atentos às características mais comuns dessa população, para que a intervenção seja planejada de forma adequada a fim de respeitar os níveis de potencialidade, para que as mesmas recebam estímulos apropriados para um melhor desenvolvimento de suas habilidades. Ao considerar-se que há dificuldade em sustentar a atenção, de alternar o foco em mais de uma tarefa, em memorizar e recordar informações aprendidas, com alto nível de distração, e desorganização (MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI, 2011), os profissionais devem criar estratégias para que tais aspectos sejam trabalhados a fim de suprir essas necessidades. Desse modo que a intervenção poderá refletir positivamente em todos os contextos que a criança vivencia. No entanto, características básicas como idade, nível de desenvolvimento motor, cognitivo e habilidades a serem aprimoradas e/ou desenvolvidas devem ser avaliadas, para que um programa de intervenção seja proposto de modo a se adequar as necessidades da criança assistida.

O programa de equoterapia foi proposto a fim de desenvolver e/ou aprimorar os aspectos psicomotores de crianças com TDAH de forma lúdica, divertida e lógica. Buscando mediante as estratégias de intervenção associar atividades de caráter motor com as de caráter cognitivo, de modo a proporcionar uma associação prazerosa entre aprender e/ou aprimorar o aprendizado ou ainda instigar a leitura, o raciocínio, a paciência, a memória, a amabilidade e a afetividade.

O programa de equoterapia foi desenvolvido com a utilização do *cavalo ao passo*, com alternância de posturas, passagens posturais e realização de diferentes movimentos pelo praticante sobre o cavalo. Alternando as estratégias com a utilização de diferentes materiais lúdicos e a condução do cavalo em diferentes percursos, constituindo-se pelos seguintes momentos:

- Interagir no início e no final da atividade com o cavalo por meio de afagos;
- Subir na plataforma para realizar a montaria;
- Iniciar a “saída” com o cavalo emitindo “beijos” e tocando a barriga com os pés;
- Iniciar o percurso com a mediadora ao lado fornecendo as diretivas para a atividade;
- Houve momentos de: alternância de postura sobre o cavalo, atividades com matérias lúdicos e condução do cavalo pelo praticante de forma independente em diferentes ambientes do centro hípico (pista de areia, pista de terra, pista de grama e dentro do galpão);

- Ao final da sessão: os praticantes conduziram o cavalo em montaria até o local de início da atividade e apearam a partir da postura de “índio morto”.

Nesta perspectiva, um programa de intervenção deve ser adequado a cada praticante, ou grupo de praticantes. Buscando definir as posturas, passagens posturais, formas de manuseio e atividades lúdicas a serem desenvolvidas.

Discussão

Crianças com TDAH necessitam ser amparadas em diferentes contextos. Destacados nesse trabalho os aspectos psicomotores, pois a equoterapia, devido as passadas repetidas do cavalo, percurso, intensidade, frequência e ritmo promovem vivências relativas ao movimento, espaço, tempo e dimensão. Sendo, portanto uma atividade rica em estímulos psicomotores (MARINS, 2010).

Meregillano (2004) afirma que a equoterapia promove uma série de benefícios físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Quanto aos benefícios físicos o movimento do cavalo proporciona a entrada sensorial de um padrão de movimento repetitivo semelhante ao movimento da pélvis de uma pessoa durante a marcha humana normal. O movimento tridimensional do cavalo simula a marcha humana e proporciona mobilização da pelve, da região lombar e quadril, promovendo a normalização do tônus muscular, desenvolvimento do controle postural da cabeça e tronco, melhora da resistência, simetria e consciência corporal.

Como o sistema nervoso central (SNC) utiliza de informações sensoriais de vários modos para realizar a regulação de postura e movimento, antes do início de um movimento os receptores sensoriais informam sobre a posição do corpo no espaço, de partes do corpo relacionadas umas as outras e sobre as condições do ambiente. Tais informações são utilizadas na seleção e execução da sinergia de movimento; durante o movimento diversos centros neurais, como o cerebelo, comparam por *feedback*, o comportamento motor real com o pretendido, se não forem correspondentes, será emitido um sinal de erro, e o comportamento motor será alterado; em alguns casos o sistema de controle se antecipa e faz mudanças corretivas antes de detectar o sinal de erro, essa correção antecipada é denominada de controle de *feedforward* (UMPHRED, 2004).

Ainda, outro papel das informações sensoriais é rever a referência de correção (representação central) antes de nova execução do programa motor, por exemplo, uma criança estando em pé sobre os estribos com o tronco muito para trás não conseguirá manter o equilíbrio e irá cair sentada sobre o dorso do cavalo, assim ocorre um sinal de erro devido a

não correspondência entre o comportamento motor pretendido e o real. Se a criança sabe que o tronco estava muito para trás quando caiu vai mantê-lo mais para frente na nova tentativa; a informação sobre o que ocorreu, caindo ou não, é denominada de conhecimento de resultados. O SNC pode armazenar conhecimento de resultados e empregá-los quando estiver planejando estratégias de movimento para equilibrar-se em outra situação (UMPHRED, 2004). No entanto, como em pessoas com TDAH há alterações na região pré-frontal é possível que os mecanismos de *feedback* e *feedforward* não estejam realizando suas funções de forma adequada.

Com relação aos benefícios cognitivos sociais e emocionais Meregillano (2004), aponta melhoras sobre a autoestima, confiança, atenção, comunicação e maior interação com demais pessoas. Tornando-se, portanto, um estímulo adequado para o aprimoramento das habilidades motoras de pessoas com TDAH.

Conclusão

A fim de desenvolver um programa de intervenção de forma adequada para crianças com necessidades especiais há o desafio de planejar e desenvolver estratégias que considerem as diferenças inerentes de cada uma, somada às diferenças causadas por algum acometimento. Além de levar em consideração o planejamento das atividades a partir de dados prévios das características dos participantes, os profissionais frente a um processo de intervenção devem estar em constante observação das metas e objetivos a serem alcançados de modo que quando necessário, uma reorganização do programa seja realizada de forma natural, sem acarretar danos (físico, psíquico ou emocional) de qualquer natureza.

Referências

FARRÉ-RIBA, A.; NARBONA, J. **EDAH**: Escala para la evaluación del transtorno por déficit de atención con hiperactividad. Madrid: TEA, 2001.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 581 p.

FREIRE, H. B. G. **Equoterapia – teoria e técnica – Uma experiência com crianças autistas**. São Paulo: Vetor, 2000.

LE BOUCH, J. **Educação psicomotora**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 356 p.

MAJOREK, M.; TUCHELMANN, T.; HEUSSER, P. Therapeutic Eurythmy - movement therapy for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a pilot study. **Complementary Therapies in Nursing&Midwifery**, v. 10, p. 46-53, 2004.

MARINS, B.B. **O cavalo como instrumento psicomotor**. 2010. Disponível em: <<http://equitacaoespecial.blogspot.com/2010/09/psicomotricidade-e-equoterapia-o-corpo.html>>. Acesso em: 23 de maio de 2011.

MEREGILLANO, G. Hippotherapy. **Physical medicine and rehabilitation clinics of North America**, v.4, n. 15, 843-854, 2004.

MUSZKAT, M.; MIRANDA, M. C.; RIZZUTTI, S. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 142p. (Coleção Educação e Saúde, 3).

PEREIRA, H. S.; ARAÚJO, A. P. Q.; MATTOS, P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v.5, n.4, p. 391-402, 2005.

ROSA-NETO, F. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UMPHRED, D. **Reabilitação neurológica**. São Paulo: Manole, 2004.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

BERTONI, Sônia; VIDAL, Maria Helena Candelori. A prática da educação física na escola e a inclusão: o movimento humano como foco das discussões. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 8-14.

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E A INCLUSÃO: O MOVIMENTO HUMANO COMO FOCO DAS DISCUSSÕES

Sônia Bertoni

(Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia FAEFI/UFU -
Brasil/Minas Gerais/Uberlândia)

Maria Helena Candelori Vidal

(Faculdade de Educação Física da Universidade Presidente A. Carlos
UNIPAC -Brasil/Minas Gerais/Uberlândia)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Este artigo tem como objetivo fazer uma análise crítica e dialética sobre o movimento e inclusão, a partir da necessidade premente de discutir a prática da Educação Física na escola e sua relação com a Política Nacional de Inclusão Escolar, uma vez que, no nosso entendimento se constituem, em princípio, incompatível em função dos objetivos de um e de outro no âmbito escolar.

A Educação Física enquanto conteúdo obrigatório nos níveis fundamental e médio tem utilizado como conteúdos em suas práticas, atividades físicas voltadas para classes homogêneas no tocante a idade, gênero, habilidades e capacidades físicas, que no nosso entender, não vão ao encontro dos objetivos da inclusão escolar, na medida em que esses exigem práticas diferenciadas envolvendo a diversidade humana.

Em face disso, os professores não somente de Educação Física, mas de todos os conteúdos, têm vivido horas, dias, meses de insatisfação e angústia, sobretudo porque não estão conseguindo implementar essa política pública no cotidiano escolar. Saber o que fazer durante as aulas com os alunos deficientes, cardiopatas, obesos, pouco habilidosos, como um fantasma ameaçador, tem rondado as práticas escolares brasileiras. Some-se a isso a

obrigatoriedade em cumprir os famosos programas impostos pelas Secretarias de Educação recheados de avaliações, comparações e conteúdos obrigatórios.

Nesse sentido, a falta de respostas claras e objetivas sobre o processo de inclusão escolar brasileiro, desde 1990 do século XX, tem contribuído para gerar, entre os profissionais da Educação e Educação Física, descrença, desilusão e ceticismo em relação à possibilidade de concretização dessa política pública. Aliado a não consolidação da política inclusivista, o grupo tem a clareza de que a escola estruturada como está não contempla no seu interior, a inclusão e concordamos com Carmo (2001, p, 47) que diz,

precisamos superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e o espaço escolares, bem como, flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento. Enfim, precisa superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira.

Mediante diagnóstico, a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia desde o ano de 2010 possui um grupo de estudo que tem se debruçado sobre essas questões. O grupo se constitui de professores de Educação Física do ensino superior e da Escola de Educação Básica da Universidade, com formação *stricto sensu*, que carregam em sua trajetória profissional e acadêmica questões relacionadas ao tema da inclusão escolar.

Constituído o grupo, se fez necessária leitura dos principais autores nacionais da área da Educação Física Escolar e a relação da produção do conhecimento da área e pode-se perceber que o que predomina nas produções é o conceito de movimento humano centrado na física newtoniana estruturado na relação de causa-efeito, denominado pelo grupo de adjetivante.

Recorrentes ou não, para a comunidade científica que pesquisa e estuda a Educação Física em suas diferentes dimensões, os problemas detectados pelos pesquisadores sofreram ao longo das últimas cinco décadas críticas, a partir de diferentes matrizes epistêmicas, razão pela qual não existe consenso sobre eles nem acerca da melhor forma de encaminhamento das possíveis soluções.

O objetivo do grupo não foi de retomar os debates sobre dualismo psicofísico ou as diferentes visões de currículo de graduação, apesar de serem consideradas questões importantes na formação. Então, num primeiro momento, foram eleitos como foco principal as concepções de movimento humano e suas consequências para a Educação Física.

É preciso, antes de tudo, deixar claro o entendimento de movimento humano utilizado como referência das análises.

O movimento em seu sentido lato tem sido concebido de diferentes formas ao longo da história. Engels (1985, p. 41) “fala do movimento como forma de existência, como atributo inerente á matéria, compreendendo todas as transformações e processos que se produzem no Universo, desde a simples mudança de lugar até a elaboração do pensamento”.

De acordo com Carmo (2012, p.78) a ciência moderna por meio da física newtoniana estuda o movimento do ponto de vista relativo, isto é, ele existe em relação um ponto ou observador parado. Em outros termos, o movimento é causado por uma força que desloca o objeto em relação ao observador. Sempre que existe movimento existe mudança de lugar. Apesar disso, consideram ainda a possibilidade do repouso ou equilíbrio dinâmico.

Some-se a isso o fato de que a Educação Física, ao longo de sua existência sempre priorizou em suas atividades exercícios centrados na contração muscular, na hipertrofia, na performance, no rendimento, na eficiência e eficácia das atividades e exercícios físicos e as consequências disso para o movimento e corpo humano são por demais conhecidas.

Existem inúmeros estudos a favor e contra essa forma de pensar e praticar a Educação Física e por extensão o Esporte. Igualmente, nos conteúdos escolares sempre foi ensinado que um corpo para se movimentar tem necessariamente que ter uma força propulsora. Essa força desloca o objeto no espaço produzindo como efeito o movimento. À medida que a força vai diminuindo ou aumentando o movimento acompanha o mesmo ritmo. Cessada a força o objeto para e o movimento termina.

A partir dessa constatação se chegou à conclusão que o movimento humano não se explica em sua totalidade pelo princípio de causalidade linear (causa/efeito) nem pela concepção Newtoniana de movimento, tampouco pelas análises cinesiológicas comumente conhecidas, nas quais predominam as contrações, alavancas, origem e inserções dos músculos agonistas e antagonistas. O entendimento foi que o movimento não deve ser visto apenas como deslocamento de posição no tempo e no espaço que, por sua vez, são categorias, também, vistas mecanicamente.

Portanto, o movimento que se manifesta no ser humano não se resume nem se limita a si mesmo. Ele é uma forma adjetivante do movimento mais amplo, onde o andar, o correr e o saltar são exemplos de propriedades quantitativas ou movimentos adjetivantes. Foi identificado que a grande maioria ou a quase totalidade dos exercícios e atividades realizadas

nas aulas de Educação Física, nada mais eram que movimentos reconstruídos que atendiam de uma forma ou de outra a interesses, principalmente do modelo econômico vigente.

Essa visão do movimento [...] utiliza o termo força de forma unilateral, numa natureza onde os processos são bilaterais e fundados na relação ação e reação. A mecânica, por exemplo, considera as causas do movimento como dadas, não se preocupando com suas origens, mas apenas com seus efeitos, razão pela qual atribuem à força a causa do movimento. [...] Por exemplo, na física Newtoniana, o movimento de um projétil atirado sobre um bloco de cimento termina no impacto. Tudo que acontecer dali para frente é desconsiderado [...] o mesmo se pode dizer de um corredor de atletismo. Seu movimento não se inicia com o tiro de termina com o corte da fita de chegada. Ele existia antes e continua depois. Porém, o princípio de causalidade utilizado – A leva a B – relação denexo causal, em que existe um início e fim; uma causa e um efeito impedem a visão da continuidade do movimento. (CARMO, 2012, p.78)

Assim, mediante esse entendimento, ao invés de dizer o que ele (o movimento) é, o grupo buscou a afirmativa do o que ele não é.

Feito o diagnóstico, o grupo entendeu que enquanto parte específica de uma totalidade, o movimento humano adjetivante, carregava em si, todas as propriedades qualitativas e quantitativas do movimento maior, que provisoriamente foi denominado pelo grupo de “fundante”. Chegou-se ao consenso que a sua análise exigiria que se levassem em consideração os níveis macro e micro, com as lentes da causalidade circular, das leis da dialética e princípios do materialismo histórico.

À guisa de exemplificação nosso horizonte neste trabalho foi substituir a ideia parcial e relativa de movimento humano tencionado, pela concepção ampla de não tencionado, em que o repouso e o equilíbrio deixam de ser inação e passam a constituir a base global do primeiro movimento.

Para isso, buscamos elementos da física quântica com seus estudos microscópicos do átomo que possui outra visão de movimento. Para ela tudo está em movimento o tempo todo e em todo o lugar. As ideias de repouso e equilíbrio por representarem na física newtoniana ausência de movimento, contrariam seus princípios.

A proposta é de desmistificar que não existe movimento no repouso e tão pouco, no equilíbrio. A ideia aprendida ao longo da vida que quando dois corpos atuam um contra o outro, somente haverá equilíbrio, por exemplo, quando as forças desses corpos forem iguais e caso uma predomine sobre a outra, haverá movimento ou desequilíbrio, na perspectiva da física quântica não se sustenta. Entendemos que tanto no “repouso” como no “equilíbrio”

continua existindo movimento, porém não são percebidos porque ocorrem no plano microscópico.

De acordo com Carmo (2012) essa forma de entendimento do movimento aponta a possibilidade de uma nova dimensão para as atividades físicas. Uma dimensão que substitui a contração o equilíbrio e o repouso pelo desequilíbrio e movimento na descontração. Enfim uma dimensão do movimento diametralmente oposta à convencional que é centrada na contração, na tensão, e conseqüentemente, na parca possibilidade do desenvolvimento e controle mental dos movimentos.

E graças aos questionamentos oriundos da Física Quântica, o grupo conceituou esse movimento de “fundante”, como sendo incriado, indestrutível e auto preservável (CARMO, 2012).

Assim como a matéria que não pode ser concebida sem o movimento e o movimento não pode existir sem matéria; razão pela qual a Natureza concebida como um conjunto correlacionado de corpos em movimento. Na visão quântica, tudo está em movimento o tempo todo e em todo o lugar (CARMO, 2012, p. 88).

E a partir de então, o grupo imergiu nas questões relacionadas a esse conhecimento específico em contra ponto ao conhecimento sobre o movimento humano já identificado anteriormente na física newtoniana.

No caso do movimento fundante, princípio de todos os movimentos, o que nos interessou nesse ponto da pesquisa foi conhecer as técnicas, métodos de trabalho e mecanismos de controle mental desse movimento na tentativa de encontrar mecanismos de controle desse movimento, base de todos os outros que ocorrem no nível micro ou macro.

A concepção de que tudo está em movimento o tempo todo e em todos os lugares, vai ao encontro de nossas preocupações nesse trabalho, na medida em que, admite movimento no repouso, e a impossibilidade do equilíbrio enquanto ausência de movimento.

A ausência de movimento significa em última instância admitir a ausência de matéria. Com já foi dito anteriormente essa forma de entendimento do movimento aponta a possibilidade de uma nova dimensão para o movimento humano e as atividades físicas. De acordo com Carmo (2012) Esta ausência de movimento é uma dimensão que advoga o desenvolvimento e controle mental dos movimentos em substituição a contração, o equilíbrio e o repouso. Esse controle mental deve atuar precisamente no centro nervoso que controla o movimento.

Segundo a classificação do movimento em voluntários, involuntários e os reflexos que se dividem em inatos e adquiridos (CARMO, 2012), tanto o movimento adjetivante, como o fundante são aprendidos. Entretanto, desde a tenra idade somos incentivados e condicionados a utilizar os movimentos adjetivantes e quase nunca, os fundantes.

O “corre-corre” do cotidiano nos conduz a condicionamentos corporais estereotipados, tensos, visíveis, que ocasionam a tensão. Contrário a tudo isso, a perspectiva e o horizonte deste estudo são as possibilidades de distensão e relaxamento, possivelmente encontrados nos movimentos fundantes.

Oliveira (2001) afirma que o “movimento pelo movimento” não leva a nenhuma aprendizagem. Para ele é necessário que o aluno deseje, reflita e analise seus movimentos, interiorizando-os. Para Carmo (2012) os únicos movimentos que podem ser apreendidos e são os movimentos reflexos inatos e os involuntários. No entender do autor, os demais (movimentos voluntários) na área da Educação Física se apresentam de forma alienante na perspectiva da cultura corporal e desportiva ou voltados para a técnica e a performance.

Na tentativa de encontrar respostas contrárias a este raciocínio, o grupo entendeu que se fazia necessário vivenciar algumas possibilidades de controle mental como forma de domínio da distensão ou relaxamento, ao invés da tensão;

da necessidade verdadeira, ao contrário da artificial; do trabalho com o movimento fundante, de forma que o homem desenvolvesse a possibilidade da troca e comunicação com o exterior, sabendo, conhecendo e dominando simultaneamente o movimento humano e o da natureza (CARMO, 2012, P. 88).

Para isso, algumas práticas corporais alternativas têm sido vivenciadas pelo grupo, tais como a meditação, tai-chi-chuan, pilates, técnicas de controle mental, danças circulares por entender que essas práticas corporais alternativas apresentam um ponto em comum: o controle da respiração e para os adeptos a essas vivências “é por meio do controle respiratório que o homem é capaz de atingir os estados meditativos da consciência” (MAUSS, 2003. p.412), sendo que a chave para uma prática completa seria unir os movimentos corporais a ritmos respiratórios lentos e ordenados.

Por essa e outras razões nosso desafio atual, no campo do movimento humano, não se restringiu apenas em analisar criticamente as atividades físicas e movimentos desportivos conhecidos, desvelando em cada um seu maior ou menor grau de alienação, controle e liberdade do corpo; ou identifica-los e reorganiza-los metodologicamente de modo que os

profissionais da área em espaços escolares e não escolares possam utilizá-los como ações educativas na perspectiva da diversidade humana, inclusão social e educacional.

Finalizando, podemos dizer que ainda que não tenhamos clareza da essência desse movimento fundante e que esse “centro de controle” nos levará a identificar o uno no diverso, buscando esses estados de consciência corporal, o que procuramos é fazer o mapeamento desse movimento, limpar as arestas, levando o conhecimento do conjunto das propriedades do movimento que permitirá separá-lo e identificá-lo e à medida que vamos aprofundando esse conhecimento, descobrimos outras características como: sua quantidade causa e essência. A propriedade é um aspecto do movimento, que possui vários outros. Isso significa que é preciso ter clareza no movimento humano de suas propriedades qualitativas e quantitativas.

Estas são apenas as primeiras reflexões sobre o movimento humano, eixo central da Educação Física, enquanto área de conhecimento, muitas ainda necessitarão para que possamos dar conta da inclusão enquanto política de inserção da diferença/diversidade humana na escola, mais especificamente, na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

CARMO, A. A. do. Atividades Físicas Inclusivas. In: BERTONI, Sonia; LIMA, Solange R. (Orgs). **Diversidade e EDUCAÇÃO Especial**: Educação Física inclusiva e esporte adaptado. Uberlândia, MG, vol. 03, Ed. Hebron, 2012.

CARMO, A. A. do. Inclusão Escolar: Roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, Brasília, ano 13, n. 23, p. 43 – 47, 2001.

ENGELS, F. **Dialética da Natureza**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1985.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac&Naify, 2003.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

DIAS, Rayanne Fonseca; NOGUEIRA, Alessandra Lo Gullo A.; VIANA, Stéfani Caroline Martins; BERTONI, Sônia. Estratégia de ensino da copa do mundo de futebol: uma ação realizada pelo PIBID/educação física. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 15-18.

**ESTRATÉGIA DE ENSINO DA COPA DO MUNDO DE FUTEBOL:
UMA AÇÃO REALIZADA PELO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA**

Rayanne Fonseca Dias

(Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia FAEFI/UFU -
Brasil/Minas Gerais/Uberlândia)

Alessandra LoGullo A. Nogueira

(Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia FAEFI/UFU -
Brasil/Minas Gerais/Uberlândia)

Stéfani Caroline Martins Viana

(Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia FAEFI/UFU -
Brasil/Minas Gerais/Uberlândia)

Sônia Bertoni

(Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia FAEFI/UFU -
Brasil/Minas Gerais/Uberlândia)

Eixo Temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma estratégia de ensino, sobre a copa do mundo, realizada por alunos do curso de Educação Física participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é um programa brasileiro e tem por objetivo estreitar os laços entre a universidade e a educação básica, pela valorização do trabalho dos docentes e do cotidiano escolar e em constante diálogo com elementos teóricos que possam auxiliar os participantes do programa no entendimento da realidade educacional. O PIBID visa motivar os estudantes das licenciaturas para que possam, futuramente, atuar na educação básica e contribuir para promover sua melhoria.

Esse programa foi idealizado ao longo de 2007, pela Diretoria de Educação Básica do Ministério da Educação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (CAPES, 2015).

No ano de 2008, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), via Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), submeteu seu primeiro projeto institucional e os subprojetos ao edital da CAPES, sendo selecionada para participar do PIBID. O PIBID é desenvolvido em parceria com escolas da rede pública (municipal e estadual) e visa inserir os licenciandos, bolsistas, nas escolas. O PIBID viabiliza que os professores supervisores e coordenadores dos subprojetos, proponham ações intervencionistas a partir da realidade das escolas (BERTONI; LIMA, 2014).

O Subprojeto PIBID/UFU/Educação Física Ensino Médio iniciou-se em setembro de 2012, com a participação de duas professoras do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, sendo uma coordenadora e a outra colaboradora. Os participantes do subprojeto PIBID/Educação Física ensino médio entendem a Educação Física como uma prática social que possui como conteúdo os elementos da cultura corporal que são: o esporte, o jogo, a dança, a ginástica e a luta (BRACHT, V. et.al., 1992).

Esse subprojeto, atualmente, tem como parceiras duas escolas da rede estadual de ensino de Uberlândia, a Escola Estadual Américo René Gianneti e a Escola Estadual de Uberlândia, ambas com alunos com características socioeconômicas baixas. Participam do subprojeto uma coordenadora, dois supervisores e doze bolsistas do curso de Educação Física, sendo seis em cada escola.

O principal objetivo deste subprojeto, dentro do PIBID/UFU, é contribuir com a formação inicial dos graduandos, para que tenhamos, cada vez mais, profissionais de Educação Física com boa qualificação para atuarem nas escolas brasileiras. (BERTONI; LIMA, 2012).

O subprojeto PIBID/Educação Física ensino médio desenvolve ações como visitas técnicas, diversas estratégias de ensino como dança, ginástica artística, slackline, esportes coletivos etc.

Uma das ações realizadas pelo subprojeto, que é o que propomos apresentar neste trabalho, foi a estratégia da Copa do Mundo de Futebol com os alunos do ensino médio abordando os aspectos políticos, sociais e econômicos desse megaevento. Mais especificamente a estratégia buscou relatar sobre a escolha do país sede para a realização da Copa do Mundo de Futebol; identificar pontos positivos e negativos de um megaevento esportivo antes, durante e após a sua realização.

Para isto, foi preciso estudar sobre o tema, definir os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, escolher os recursos metodológicos e fazer a programação em número de aulas. As

aulas foram desenvolvidas, pelos bolsistas, com alunos do ensino médio de duas escolas públicas estaduais da cidade de Uberlândia no período de dois meses, com aulas semanais. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: roda de conversa, confecção de cartazes dos alunos, apresentação de slides, vídeos e discussão/debate do tema Copa do Mundo. Além disso, foram selecionados fatos marcantes da história das Copas, apresentação de um vídeo sobre o formato da competição, países sede, mascotes, seleções vencedoras, e as possíveis mudanças de infraestrutura no país sede como transporte, hotelaria, aeroportos, comunicação, restaurantes entre outros aspectos. A seguir estão os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados na realização da estratégia: 1) Identificar o conhecimento dos alunos sobre a Copa do Mundo de Futebol (Chuva de Ideias: O professor apresentará o tema copa do mundo de futebol a ser desenvolvido. Em seguida fará o seguinte questionamento aos alunos: “O que vocês pensam sobre o tema copa do mundo de futebol?” Partindo das respostas alguns pontos sobre o tema serão destacados. Jogo de memória: Selecionar imagens de fatos marcantes (mascote; bola; maior artilheiro; etc.) ocorridos em diversas copas do mundo e questionar se os alunos lembram qual ano ou país sede que ocorreu o fato; 2) Relatar a história da copa do mundo de futebol. (Apresentação de vídeo: O professor apresentará um vídeo contendo aspectos relacionados à copa: Quando e onde surgiu; formato do campeonato; países sede; seleções vencedoras; etc.); 3) Refletir sobre a escolha do país sede para a realização da copa do mundo de futebol. (Apresentação de slides: Inicialmente o professor questionará os alunos: Como vocês acham que são escolhidos os países sede da copa do mundo de futebol? Refletindo com eles a partir de suas respostas. Em seguida, serão apresentados os critérios para a seleção do país sede e das cidades sede. 4) Identificar as mudanças necessárias na infraestrutura para realização da copa do mundo de futebol. (Apresentação de vídeo: O professor apresentará um vídeo expondo as principais mudanças em relação à infraestrutura (transporte, comunicação, hotelaria, aeroportos, saúde entre outros), levantando questionamentos com os alunos a respeito do mesmo. Confecção de cartazes - Dividir a turma em dois grupos para a confecção de cartazes a partir da questão: “Quais as mudanças devem ocorrer no país para receber uma copa do mundo?” Em seguida expor os cartazes confeccionados nos murais da escola. 5) Identificar os pontos positivos e negativos de um megaevento esportivo antes, durante e após sua realização. (Apresentação de Slides: apontar os aspectos positivos e negativos acerca de: economia, política, educação, saúde, transporte, entre outros, antes, durante e após a realização do megaevento esportivo. O professor deverá durante a apresentação levantar questionamentos, buscando refletir com os

alunos sobre tema); 6) Identificar o conhecimento adquirido pelos alunos, sobre o tema desenvolvido. Debate: Dividir a sala em dois grupos para debater sobre o tema copa do mundo de futebol. Um grupo apresentará argumentos favoráveis e o outro, argumentos contrários à realização da copa do mundo. Após o debate o professor fará uma síntese do que foi debatido.

Ao realizar a estratégia tivemos algumas dificuldades como a falta de costume dos alunos em participar de aula teórica e em uma perspectiva crítica em Educação Física, assim como a efetiva participação de todos em pesquisar sobre o tema para a realização dos objetivos propostos.

Porém, podemos dizer que apesar das dificuldades, os resultados demonstraram que a estratégia trouxe novos conhecimentos aos alunos das escolas, fazendo-os refletir sobre o tema proposto, principalmente possibilitando-os a fazer uma releitura das reportagens divulgadas na mídia. Além disso, os bolsistas e também os supervisores do PIBID aprenderam a elaborar e a aplicar estratégia de ensino, que podemos dizer que é uma nova forma de planejamento atualmente utilizada na área da Educação Física.

Finalizando, concluímos que é muito importante trabalhar esse tema no Ensino Médio, pois o Brasil desde 2007 vem sediando megaeventos esportivos como o Pan-americano e isso se estenderá até 2016 com as Olimpíadas. Além disso, foi possível vivenciar as dificuldades dos professores em ministrar aulas para alunos do ensino médio, pudemos enfrentar as contingências que foram aparecendo e com isto nos fortalecendo como futuros profissionais. Por último, vale ressaltar sobre a concretização da meta do Programa PIBID, que é contribuir para a formação inicial dos graduandos das licenciaturas, uma vez que podemos dizer da relevante experiência que tivemos ao elaborar e aplicar a estratégia de ensino sobre a copa do mundo, nas escolas públicas, e nos preparando cada vez mais, para atuarmos com competência técnica e compromisso político nas escolas do ensino básico brasileiro.

Referências

BERTONI, S; LIMA, S. R. (ORG). **Revista PIBID/UFU/Educação Física/Ensino Médio**. Impresso/digital. 2014.

BRACHT, V. et.al.. **Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar**. Cortez, 1992.

CAPES/PIBID. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 20/05/2015.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

FERREIRA, Elizângela Fernandes; PEREIRA, Eveline Torres. Estimulação psicomotora em um adolescente com Síndrome de Down. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 19-25.

ESTIMULAÇÃO PSICOMOTORA EM UM ADOLESCENTE COM SÍNDROME DE DOWN¹

Elizângela Fernandes Ferreira

(Professora do curso de Educação Física da Faculdade Governador Ozanam Coelho)

Eveline Torres Pereira

(Professora adjunta do curso de Educação Física Universidade Federal de Viçosa)

Eixo Temático: Motricidade, Bem Viver e Saúde

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down (SD) é uma anormalidade congênita/hereditária caracterizada pela presença de um cromossomo extra, no par 21, configurando ao bebê, em vez de 46, 47 cromossomos ao nascimento (KOSMA apud STRAY-GUNDERSEN, 2007). Geralmente as pessoas com SD possuem características comuns, por exemplo, hipotonia, fissuras palpebrais oblíquas e orelhas pequenas (STRAY-GUNDERSEN, 2007), com baixa implantação.

Tunes e Piantino (2001) apontam ainda, a deficiência intelectual como uma característica da síndrome, que compromete o processo de aquisição da aprendizagem que ocorre de forma mais lenta.

Ferreira e Munster (2013a) verificaram que crianças, com SD apresentam déficits psicomotores ocasionando um perfil psicomotor deficitário. Estudos também apontam que se pode observar melhoras qualitativas no desenvolvimento psicomotor de crianças com SD quando frequentam uma intervenção psicomotora (FERREIRA; MUNSTER, 2013b). Este tipo de intervenção favorece o indivíduo a adquirir experiências corporais, a partir do movimento, através de sensações e percepções, visando atingir uma maior autonomia e independência na realização de tarefas da vida diária.

¹ Este trabalho compõe resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no Laboratório de Estimulação Psicomotora que recebeu financiamento da FAPEMIG.

A Educação Física juntamente com a Psicomotricidade estão interligadas por meio da metodologia de ensino que busca desenvolver os aspectos motor, social, emocional e cognitivo, vivenciados através do movimento corporal (MONTEIRO, 2007).

Nesta perspectiva, este estudo teve por objetivo verificar o efeito de um programa de Educação Física baseado na estimulação psicomotora com a finalidade de contribuir com a produção de conhecimentos, sobre possíveis intervenções com adolescentes com SD.

MATERIAIS E MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de um programa de educação física, baseado na estimulação psicomotora, desenvolvido com uma aluna com Síndrome de Down, com 13 anos de idade. As intervenções ocorreram no Laboratório de Estimulação Psicomotora (LEP), situado no Departamento de Educação Física (DES) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais. Foram realizadas 8 intervenções, uma vez por semana com duração de 50 minutos, desenvolvidas no período de março a agosto de 2011.

As atividades tangiam sobre os fundamentos psicomotores: coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, noção espaço-temporal, sendo acrescentada a percepção tátil, pois por uma breve observação identificou-se a necessidade de explorar este item.

No quadro 01 observa-se a ordem dos atendimentos bem como, os fundamentos trabalhados.

Quadro01: Programa de educação física com base nos fundamentos de uma Estimulação psicomotora.

Fundamentos Psicomotores	Datas das intervenções	Atividades propostas
Coordenação motora Grossa	22/03/11	Amarelinha, circuitos, pular corda, boliche com os pés, futebol.
Equilíbrio	29/03/11	Amarelinha, Basquete, Circuito, acertar um alvo com bolas pequenas.
Marcha	05/04/11	Circuito (passar por cones em Zigue-Zague, plataforma de equilíbrio, pés de EVA, realizando quiques com bolas), Valsa (ser conduzido por outra pessoa apoiando os pés sobre os pés de outra pessoa), pés de madeira (apoio dos pés em pedaços de madeira e caminhar com os mesmos).
Lateralidade	12/04/11	Pular em arcos, boliche, circuito (caminhar entre cordas e transpor obstáculos com os pés de lata).
Noção Espacial	19/04/11	Peças de encaixe, Boliche, Passar por um túnel em marcha quadrúpede.
Marcha	07/06/11	Caminhar entre cones e cordas (sobre pés de lata), circuito (passar pelo túnel e transpor obstáculos carregando objetos).

Lateralidade	21/06/11	Arremesso de objetos, manipulação de peças de lego,
Coordenação Motora Fina	05/07/11	Manipulação e encaixe de objetos.
Percepção Tátil	12/08/11	Manipulação e desenho de letras no escuro.

O instrumento de coleta de dados consistiu-se do registro da observação sistemática do movimento e da interação do aluno com o professor, com a finalidade de elaborar relatórios após cada atendimento. Ao término das intervenções foi realizada uma análise geral de todos os atendimentos, a fim de encontrar os fundamentos com melhores respostas psicomotoras do participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De forma geral, observou-se que a participante expressou resultados satisfatórios nos seguintes fundamentos psicomotores: equilíbrio, lateralidade, esquema corporal e coordenação motora fina. Tais resultados confirmam os achados de Pinto (2013) e Vargas (2000).

No fator equilíbrio, inicialmente, a participante possuía dificuldades em contrair a musculatura do tronco, o que dificultava o seu movimento de recuperação do centro de gravidade durante as atividades do equilíbrio dinâmico. Entretanto, estudos demonstram que pessoas com síndrome de Down (SD) apresentam distúrbios no equilíbrio, o que pode estar associado à hipotonia, em especial “da musculatura do tronco” (SHUMWAY-COOK; WOOLLACOTT, 1985).

Contudo, a participante apresentou uma melhora no equilíbrio estático, sendo observada no apoio bipedal e unipedal. Nas intervenções iniciais, a adolescente demonstrou tremores excessivos nos membros inferiores e pouca estabilidade, já no final das intervenções os mesmos não ocorriam com frequência. A dificuldade no equilíbrio pode ser explicada pela estrutura do cerebelo ser menor que a normal nessas pessoas (PUPO FILHO, 1997). Além de, estar associado a uma alteração durante a formação do córtex cerebral, há um atraso no processo de laminação cortical e nas redes neurais, ocasionando um processamento de informações auditivas e visuais de forma diferenciada (BLOCK, 1991). Esse processo está interligado com o controle de *timing*, coordenação, ritmo e equilíbrio (ROSENBAUM, 1991), o que limitaria de modo geral a aquisição de habilidades motoras, tanto para a prática esportiva quanto à realização de tarefas da vida diária.

Após as intervenções, em relação à lateralidade, a participante não apresentou hesitações para demonstrar a sua dominância hemisférica corporal. Isto pôde ser observado

nas atividades como: pular em arcos, boliche, circuito (caminhar entre cordas e transpor obstáculos com os pés de lata). Associado a este fator foi possível perceber que a participante obteve a capacidade de identificar os lados direito e esquerdo em todos os segmentos corporais, demonstrando uma evolução do conhecimento do esquema corporal. Resultados semelhantes a estes também foram encontrados em uma intervenção de Equoterapia para pessoas com SD (BARRETO et al., 2007).

Já no que diz respeito à coordenação motora fina a participante apresentou facilidade em manusear e encaixar objetos pequenos. E com a coordenação motora grossa exibiu dificuldade em acertar objetos à longa distância. Entretanto, os dados encontrados são contraditórios ao que acontece durante a aprendizagem motora. Pois, geralmente a aquisição de habilidades motora grossa ocorre primeiramente, para posteriormente o indivíduo adquirir a práxia fina (CEBALOS; MAZARO; ZANIN, 2012; MAGGIL, 2000). Tal fator pode ser associado ao atraso no desenvolvimento da motricidade grossa devido à fraqueza muscular, doença cardíaca congênita ou outros distúrbios físicos (CEBALOS; MAZARO; ZANIN, 2012). Além disso, a participante demonstrou dificuldade em coordenar e direcionar movimentos de chute para um determinado alvo e em distinguir os dois lados em membros inferiores. Não soube distinguir o quanto de força deve ser aplicada em objetos para atingir o alvo esperado.

A percepção tátil, considerada a capacidade do indivíduo perceber as características presentes em um objeto através do contato da pele, além das sensações como pressão, temperatura e dor (SILVA; BARBOSA, 2010), foram observadas nas análises dos relatórios, como uma facilidade da participante em reconhecer as figuras geométricas e identificar texturas de objetos.

Em estudo, Ulrich (2008) detectou que as pessoas com SD apresentam um atraso no aprendizado da marcha. Em nossa observação ficou evidenciado que a participante caminha arrastando os pés, realizando desse modo, pouca flexão dos joelhos, dificultando a sua locomoção. Além disso, Felício et al. (2008) apontam que, características como abdução e rotação externa de quadril, hiperextensão de joelhos e pés pronados são alterações estruturais que dificultam o ato de andar e de equilibrar-se em dois pés, no indivíduo com SD, ocasionando atraso na aquisição da marcha.

No aspecto cognitivo, observou-se uma maior facilidade com atividades que envolveram números, por meio de situações desafiadoras. Por exemplo, ao pular corda, a participante se sentia motivada para contar.

Com base nos relatórios pôde-se ainda perceber que a participante na maioria das aulas apresentou-se desconcentrada e desatenta. Demonstrando dificuldades em compreender a sequência de circuitos pré-estabelecidos. Observado também dificuldade da participante em ler, pronunciar e identificar as letras, sendo que ocorria uma troca da letra T pela D, a sílaba VO ela pronunciava BO, confundiu K dizendo que era o Q. Tal característica pode ser considerada como uma consequência da SD, pelo déficit de atenção, o que contribui para uma dificuldade no desenvolvimento de processos cognitivos (SILVA, 2009).

CONCLUSÃO

Com o intuito de verificar o efeito da estimulação psicomotora em uma aluna com Síndrome de Down, foram encontradas respostas satisfatórias nos seguintes fundamentos: equilíbrio, lateralidade, esquema corporal, coordenação motora fina e percepção tátil, que só foram possíveis em decorrência do programa desenvolvido. O que ocasionou pontos positivos no aspecto motor e cognitivo. No entanto, percebe-se a importância da continuidade deste trabalho, sendo necessário um maior tempo de intervenção, a fim de se obter resultados mais expressivos, que contribuam para promover maiores descobertas sobre a aprendizagem de pessoas com síndrome de Down durante a fase da adolescência.

REFERÊNCIAS

BARRETO, F.; GOMES, G.; SILVA, I. A. S.; GOMES, A. L. M. Proposta de um programa multidisciplinar para portador de Síndrome de Down, através de atividades de equoterapia, a partir dos princípios da motricidade humana. **Fit Performance Journal**, v. 6, n. 2, p. 82-8, 2007.

BLOCK, M.E. Motor development in children with Down Syndrome: a review of the literature. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.8, p.179-209, 1991.

CEBALOS, N. M.; MAZARO, R. A.; ZANIN, M. A importância do universo lúdico para crianças com Síndrome de Down. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, v,17, n.168, maio, 2012.

FELÍCIO, S. R., et al. Marcha de crianças e jovens com síndrome de Down. **Con. Scientiae Saúde**, n. 7, v. 3, 2008, p. 349-356.

FERREIRA, E. F.; MUNSTER, M. A. V. Psychomotor profile of children with intellectual disabilities, youngsters and adults. In: **19th International Symposium of Adapted Physical Activity**, Istanbul: T.C. Yeditepe University, v. 1. p. 282-282, 2013a.

_____. Psychomotor stimulation in a Down's syndrome child. In: **19th International Symposium of Adapted Physical Activity**, Istanbul: T.C. Yeditepe University, v. 1. p. 216-216, 2013b.

FERREIRA, E. F. **Intervenção psicomotora em crianças com deficiência intelectual na perspectiva da integração sensorial**. Monografia (40f). Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Viçosa, 2011.

KOZMA, C. O que é Síndrome de Down. In: STRAY-GUNDERSEN K (Org). **Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

MAGGIL, R. A. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações**. 5.ed. Blucher, 2000.

MONTEIRO, V. A. A psicomotricidade nas aulas de Educação Física escolar: uma ferramenta de auxílio na aprendizagem. **Revista Digital** - Buenos Aires, v. 12, n. 114, nov. 2007.

PINTO, S. M. A Educação Física como promoção do desenvolvimento psicomotor em crianças portadoras da síndrome de Down. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 11, n. 37, jul/set, p. 40-44, 2013.

PUPO FILHO, R. A. **Conferência Médica Internacional sobre Síndrome de Down**. Barcelona, 1997. Disponível em: <
http://www.serdown.org.br/textos_artigos.htm#conferencia>. Acesso em: 12 jun. 2015.

ROSENBAUM, D. **Human motor control**. New York, Academic Press, 1991.

SILVA, B.K. N. Inclusão escolar de uma criança com síndrome de down. IN: **IX Congresso Nacional da Educação-EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, p. 10575-10588, 2009

STRAY-GUNDERSEN, K. **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, C. A.; BARBOSA, F. S. S. Importância da percepção tátil na educação infantil. IN: Semana de Ciências e Tecnologia de Ariquemes, **Anais...**, v. 1, n 1, 2010.

SHUMWAY-COOK, A.; WOOLLACOTT, M. H. Dynamics of postural control in the child with Down Syndrome. **Physical Therapy**, v.65, n.9, p.1315-22, 1985.

TUNES, E.; PIANTINO, L.D. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...** O programa da Lurdinha. Campinas: Autores Associados. 2001.

ULRICH, D.A.; LLOYD, M.C.; TIERNAN, C.W.; LOOPER, J.E.; ANGULO-BARROSO, R. M. Effects of intensity of treadmill training on developmental outcomes and stepping in infants with Down syndrome: a randomized trial. **PhysTher**, v. 88, n. 1, p.114-22, 2008.

VARGAS, L. A. **A dança na Educação Física**. Canoas: Textura; 2000.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

LIBUY CASTRO, Loreto; NIEBLES GUTIÉRREZ, Ángela. Buen vivir docente desde la motricidad y la biodanza. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 26-31.

BUEN VIVIR DOCENTE DESDE LA MOTRICIDAD Y LA BIODANZA

Loreto Libuy Castro
Ángela Niebles Gutiérrez
(Docentes Instituto de Filosofía y Estudios Educativos
Universidad Austral de Chile)

Eixo Temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana

Presentación

Las presentes inquietudes emergen cuando la motricidad humana y la biodanza se reconocen, se abrazan y comienzan a caminar juntas. Es un intento por empatizar con profesores y profesoras de todas las áreas del conocimiento, quienes por diversas razones se encuentran desamparados y presionados por resultados educativos que no fluyen cuando perdemos el encanto por educar y educarnos. Aquello con lo que soñamos alguna vez (enseñar, aprender, motivar, seducir, etc.), en muchas ocasiones se encuentra dañado por la falta de confianzas, el exceso de “hacer” y no “ser”. La invitación no es sólo a detectar la problemática, sino más bien es una propuesta hacia el juego, la corporalidad y la danza de la profesión docente, volver a encantarse, creer en el semejante y creerle posible a cada niña y niño que está presente en nuestras aulas, donde el primer paso es el cuidado docente. Manuel Sergio (2003) Edgar Morin (2005,2011) y Rolando Toro (2008) son sólo algunos de los autores que acompañan la iniciativa del buen vivir desde el re-encantamiento por la educación.

1. EL SIN-CUERPO DOCENTE: Una discusión motricia y biodancera

Cuando se opta por la profesión pedagógica, o más bien, cuando se inicia la formación docente, los sueños de transformar la educación son constantes; la creatividad generalmente está a flor de piel; existe ansiedad por querer compartir con otros aquello que se aprendió de

manera apasionada y sensible¹. Sin embargo, al poco tiempo de introducirse en las escuelas, el “Cuerpo Docente” se convierte en realidad en un “Sin Cuerpo”. Los engranajes de equipos de trabajo comienzan a diluirse y se termina trabajando en forma aislada, tratando siempre de cumplir de la mejor manera con el exceso de solicitudes institucionales.

De este modo, nos vamos des-corporeizando; cada vez nos alejamos más de aquello que nos debería acercar y comprometer con otros: el cuerpo. Abrazar, mirar y tocar en la escuela es complicado, a veces mal visto, incluso cuestionable en términos de vulneración de derechos o tendencias sexuales no aceptadas. Según Nancy (2003: 9), *“el cuerpo es la gravedad, pero ante todo el cuerpo pesa en sí mismo: en sí mismo ha descendido bajo la ley de esta gravedad propia que lo ha empujado hasta ese punto en que se confunde con su carga*. El autor señala que a pesar de realizar esfuerzos religiosos, de salud, de deportes y placer, la caída del cuerpo es cada vez más inminente y angustiosa, el cuerpo es muchas veces nuestra angustia puesta al desnudo.

Este desgaste corpóreo de profesoras y profesores, podría re-armarse cuando se logra comprender en profundidad el concepto y paradigma de la motricidad humana. Una motricidad para todos, donde la acción intencionada busca traspasar la limitación de nuestra especie. Esta motricidad no busca ganarle a otro para sumar medallas de honor, más bien lo contrario, se busca crear y accionar con otros para beneficio de toda la comunidad. Motricidad no es movimiento, motricidad es una ciencia encarnada que cobija manifestaciones diversas de la corporeidad, asumiendo todo tipo de acción humana que despliegue sentidos. Motricidad se sustenta bajo paradigmas nobles del conocimiento, como la complejidad, la política o decolonización, la fenomenología y la neurociencia. Motricidad es reconocer en el otro potencialidades latentes, es créele posible, es incluir a la diversidad, es abuenarse con la naturaleza y sentirnos un solo gran sistema, porque nosotros somos también el todo.

Desde esta perspectiva compleja de existencia humana (planteada en muchas ocasiones por Edgar Morín y su discípulo Manuel Sergio), la motricidad genera sinergia con el sistema biodanza desarrollado y creado por el chileno Rolando Toro. Esta relación motricidad - biodanza se radicaliza cuando (Toro, 2015: 248), plantea que *“la motricidad humana como campo de conocimiento, intenta asumir un nuevo tiempo, centrado en la relación y compromiso por acrecentar lo vivo y las condiciones de existencia”*, vale decir, potenciar la vitalidad y la alegría de vivir desde escenarios humanos más amables, lúdicos y

¹ En lo particular, la expresividad y el arte han estado siempre en el interior de cada una de nosotras, y no fue en la educación física o en psicología donde se desarrolló con viveza, fue en la formación extra-académica universitaria donde apareció el soporte artístico para deflagrar la necesidad de música-acción-emoción, hablamos del Sistema Biodanza.

dialogantes; escapar un poco del movimiento exigente sólo para algunos y llegar a una motricidad con sentido y significado que se relacione con el contexto cultural en el que nos desarrollamos.

Una de las manifestaciones de la motricidad que hace carne sus postulados, es la biodanza: “*sistema de integración humana, de renovación orgánica, de reducción afectiva y reaprendizaje de las funciones originarias de la vida, basada en inducir vivencias integradoras a través de la música, el canto, el movimiento y situaciones de encuentro de grupo*” (Toro, 2008: 39). Esta disciplina tiene como función esencial evocar vivencias², donde la experiencia nos comunica un contenido preciso de sensaciones y percepciones, que anula la distancia entre lo que se siente y la observación del propio sentir. Esto implica una forma de conocimiento que, según Merleau Ponty (1999), posee legitimidad científica. Por tanto, la veracidad de la vivencia no pasa a través de la razón, pero si comprometen todo nuestro ser, reconociendo finalmente la pasión orgánica provocada por la existencia humana. En otras palabras, cuando entramos en vivencia a través de la música, la danza y situaciones de grupo, la razón comienza a desaparecer para entrar en un estado de semi-trance que permite fundirse en sí mismo y en el otro. Esta sensación biológica y emotiva abre paso a la re-aparición del arquicérebro y todas sus cualidades instintivas e intuitivas tantas veces acalladas.

Es aquí, entonces, donde profesoras y profesores inician la recuperación de su “Cuerpo Docente”, un cuerpo que a través de rondas, caminares, miradas, sonrisas, juegos de creatividad, fluidez, encuentros afectivos y conexión con el todo, comienza a renovarse y re-encantarse con lo que se es en esencia.

2. RELATOS Y VIVENCIAS COMO PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Cuando nos encontramos con la biodanza, comprendimos en profundidad lo que había significado nuestra formación en motricidad humana. En las clases junto a Pilar³ se jugaba, danzaba y accionaba de manera fluída y democrática; nos mirábamos al corazón y no sólo a los ojos; el cuerpo se fundía y éramos capaces de empatizar desde una vivencia corpórea, trascendente y creativa. Cuando nos encontrábamos con las demás personas, ¡no eran sólo otras!, era un semejante, una humana o un humano con características similares a las nuestras. Comprender a Edgar Morín (2005), Francisco Varela (2005) y a Humberto

2 Vivencia: es una intensa sensación de vivir “aquí y ahora”, con un fuerte componente cenestésico. Las vivencias son experiencias pasajeras (por ejemplo, vivencia de plenitud, seguridad, de placer). Rolando Toro, 2008.

3 Hija de Rolando Toro, chileno creador del Sistema Biodanza.

Maturana (1991) desde las rondas y la eutonía de dedos, hacía estremecer el ser; creer posible un mundo más amable y cariñoso, era cobijante.

Descubrimos que este sistema respondía a un modelo teórico desde acciones pulsantes de conversación, con principios básicos de la naturaleza y la genética, donde ecofactores positivos modelaban un entorno que elevaba el humor endógeno, mientras el sistema nervioso central dialogaba con el neurovegetativo, el endocrino y el inmunológico, por lo tanto ningún sistema vivía por separado. ¿A caso esto no es motricidad humana, mirada desde la teoría de complejidad? Por supuesto que sí, quizás sólo faltó que Manuel Sergio y Rolando Toro se conocieran en vida.

Desde la poética anterior, decidimos que estas nuevas disciplinas corpóreas del conocimiento debían ser vivenciadas por otros profesionales de la educación. Y fue así, que una vez tituladas como Profesoras de Biodanza, pertenecientes a la Fundación Internacional Biocéntrica (IBF), comenzamos a compartir estos saberes con diversas comunidades educativas: colegios particulares, liceos, escuelas municipales, educadoras de párvulos y docentes en formación.

3. **BUEN VIVIR DOCENTE**

Según Morín (2011), en vez de pensar que los avances de la ciencia nos permiten avanzar en el conocimiento, deberíamos pensar lo contrario: ¿no será que la base de la ciencia nos está produciendo una nueva ignorancia? En este contexto, el conocimiento es una interpretación limitada de nuestros sentidos. Según el autor, la verdadera revolución, es la revolución de la conciencia; según Rolando Toro, la verdadera revolución es el abrazo.

Buen vivir docente, expresión que nos vincula con los saberes ancestrales de nuestra tierra andina. Huanacuni (2010) expresa que la palabra “sumak” refiere a la plenitud, belleza, excelencia, “completamente realizado”, cuando “kawsay” exprime la idea de vida, existencia, ser estando, ser siendo. Lo anterior entra en diálogo con el principio biocéntrico, con la autorregulación y con la invitación transformadora que se hace en cada encuentro con profesoras y profesores de la Región de Los Ríos, “vivan aquí y ahora, vuelvan al encanto de la vida de la docencia”, se parte de la premisa de que la tensión corpórea de un grupo de docentes, se refleja en las tensiones relacionales con las y los estudiantes, de forma recíproca (Niebles y Toro, 2011).

La vida, la naturaleza (tierra) y el buen vivir, han sido objeto de estudio y análisis de muchos autores; hoy vemos en la sociedad, la escuela, la política, múltiples cuestionamientos

sobre el sentido de la vida, y el deseo o cansancio de vivir. La vida, en todo su contexto, nos permite analizarla, compartirla e interpretarla. Algunos seres se van volviendo más humanos, otros se convierten en insensatos y otros siguen y seguirán preguntándose ¿por qué? Lo cierto es que la vida siempre traerá sus preguntas e inquietudes y, vemos a través del ejemplo, que quienes la disfrutan, lo logran por medio de la capacidad de amar y con una intención y voluntad clara de ser más humanos.

Para comprender lo que es autocuidado, debemos saber que *“cuidar es una interacción humana de carácter interpersonal, intencional, única, que se sucede en un contexto sociocultural, tiene un fin determinado y que refuerza o reafirma la dignidad humana”* (Tobón, 2004). En dicho escenario, las experiencias que hemos tenido como profesoras de biodanza que trabajamos con agentes educativos, pone al descubierto la carencia de habilidades comunicativas que tenemos en educación, donde estamos más ocupados de diseñar y reformular modelos, que detenernos en la conversación y la unificación de criterios al momento de plantear una clase. De este modo, las realidades educativas, tanto del campus universitario como del contexto escolar, develan propuestas escindidas entre lo que se propone curricularmente y lo que se vivencia en la interacción educando-educador, navegando en una circularidad cerrada que fragmenta al semejante y a la didáctica nemotécnica (Zuleta, 2007), por tanto se hace prioritario integrar a la naturaleza del conocimiento, a través de vivencias corpóreas que re-configuren y re-eduquen aspectos biológicos instintivos, místicos-poéticos y socio-culturales.

El proceso de aprendizaje - enseñanza evidencia el legado de lo que Naranjo (2007) llama la mente patriarcal, en la que se desarticula la multidimensionalidad humana, cayendo en una incongruencia esencial que aliena la expresividad del sujeto a cánones que se han establecido de manera social, política, económica y cultural, al servicio de las ideologías dominantes. En este contexto, el autor anuncia que ya es hora que tengamos una educación para el desarrollo humano, de lo contrario difícilmente llegaremos a tener una mejor sociedad.

Entonces, la necesidad recíproca de una educación y una sociedad a escala humana, debe ser reconocida, no sólo por saberes conceptuales y/o cognitivos, sino también y por sobre todo, desde vivencias corpóreas que re-signifiquen al ser humano profesora (or) que se encargará por muchos años de la formación de otros. Hoy más que nunca es impostergable la implementación de saberes actitudinales y de convivencia en las salas de clases (tanto universitarias como escolares) puesto que es un camino concreto para poder llegar hacia una retórica encarnada y vivenciada de lo que significa la relación profesor - estudiante. Si nos

despreocupamos del “Sentido Humano” de la educación, tenemos menor certeza de verdaderas transformaciones sociales.

REFERENCIAS

Huanacuni, F. (2010) Buen Vivir/ Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias regionales andinas, Perú. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas-CAOI.

Nancy, J. (2003). Corpus. Editorial Arena Libros: Madrid.

Niebles, A. y Toro, S. (2011). Cuerpos vividos y dinámicas relaciones en el escenario escolar: una mirada desde la fenomenología. *Revista electrónica diálogos educativos* Núm. 21, año 2011, en http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011/toro.swf.

Maturana, H (1991). El Sentido de lo Humano. Ediciones Pedagógicas Chilenas: Chile.

Merleau-Ponty, M (1999). La Fenomenología de la Percepción. Península: Barcelona.

Morín, E. (2005). Introducción al Pensamiento Complejo. Editorial Gedisa: Barcelona.

_____ (2011). La vía. Para el futuro de la humanidad. Editorial Paidós: Barcelona.

Sergio, M. (2003) Un corte epistemológico. De Educación Física a Motricidad Humana. 2da. Ed. Rama Artes Gráficas: Lisboa.

Tobón, O y García, C. (2004). Fundamentos teóricos y metodológicos para el trabajo comunitario en salud. Editorial Universidad de Caldas Ciencias para la Salud: Manizales.

Toro, S. (2015) La epistemología como praxis transformadora. En Pensar y Transformar: un legado de Manuel Sergio. Coord. Trigo E. Editorial Instituto Nacional del Saber, colección Léeme. España-Colombia.

Toro, R (2007). Biodanza. Editorial Cuarto Propio: Santiago de Chile.

_____ (2012). La inteligencia Afectiva. La unidad de la mente con el universo. Editorial Cuarto Propio: Santiago de Chile.

Varela, F. Thompson, E y Rosch, E. (2005) De cuerpo presente, las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Editorial Gedisa: Santiago de Chile.

Naranjo, C. (2007). Cambiar la educación para cambiar el mundo. Editorial Cuarto Propio. Santiago.

Zuleta, E. (2007). Una propuesta de predicados humanistas para la formación del hombre multidimensional. Educere artículos arbitrados. Issn: 1316 – 4910, no 37.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

MELO, Flávio Anderson Pedrosa; MUNSTER, Mey de Abreu van. Implicações para iniciação esportiva em cadeira de rodas. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 32-37.

IMPLICAÇÕES PARA INICIAÇÃO ESPORTIVA EM CADEIRA DE RODAS

Flávio Anderson Pedrosa de Melo
Mey de Abreu van Munster
(UFSCar)

Eixo Temático: Motricidade, Bem Viver e Saúde

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, as manifestações políticas, educacionais e o campo científico voltado à pessoa com deficiência tem possibilitado o envolvimento dessas em diferentes contextos da sociedade, inclusive o esportivo. As práticas esportivas para essa população trazem inúmeras contribuições nos diferentes contextos que tais sujeitos se encontram inseridos.

Vários estudos têm feito alusão aos benefícios decorrentes da prática de atividades físicas e esportivas por pessoas com deficiências. No caso específico de pessoas com deficiência física, pode-se mencionar o aprimoramento da condição física (aumento da resistência e força) para realização das atividades diárias; evolução em aspectos psicológicos, como a diminuição da ansiedade e depressão, aumento da autoestima, auto eficácia e melhora do autoconceito, assim como melhoria nos aspectos sociais e maiores oportunidades de relações interpessoais e ampliação do círculo social (MARTIN; SMITH, 2002; MARTIN, 2006; GORGATTI, 2008; SERNAGLIA; DUARTE; DALLA DÉA, 2010).

As crianças e jovens com deficiências físicas, em sua grande maioria, são pouco encorajadas a levar uma vida fisicamente ativa (LONGMUIR; BAR-OR, 2000; SHAPIRO; MARTIN, 2010). Devido a fatores como o não encorajamento e superproteção por parte dos pais e familiares; os professores, que em grande parte não se consideram capacitados a trabalhar com a diferença, devido a déficits em sua formação, acabam também não promovendo a participação desses indivíduos; o desinteresse da própria criança no

concernente à sua participação esportiva por razões, como o medo do fracasso e de lesões; o insucesso ou *bullying* por parte dos colegas (MORAN; BLOCK, 2010), e ainda questões relacionadas às barreiras de acessibilidade (RIMMER et al, 2005).

Diante disso, as crianças com deficiência, em particular as com deficiências mais complexas, entre as quais se inclui a deficiência física, são excluídas da participação em atividades físicas e esportivas durante o período da infância, impossibilitando as experiências motoras típicas dessa fase (MORAN; BLOCK, 2010). Isso ocorre com os mais variados tipos de deficiências físicas, bem como nas diferentes formas de práticas de atividades físicas e esportivas, inclusive no caso de atividades esportivas em cadeira de rodas.

Todavia, ainda são escassos estudos voltados à prática de atividades físicas e de esportes em cadeira de rodas orientados ao processo de planejamento e sistematização de programas de ensino voltados à iniciação de pessoas com deficiência física, sobretudo para o público infantil. Diante do exposto, objetivou-se por meio da realização desse estudo teórico caracterizar as principais implicações pedagógicas para iniciação esportiva em cadeira de rodas voltadas crianças com deficiência física.

DESENVOLVIMENTO

Referindo-se aos cuidados que devem ser tomados ao introduzir uma criança com deficiência física ao esporte, Gorgatti e Böhme (2005) consideram que ao iniciar uma atividade física em cadeira de rodas, o indivíduo pode ter dificuldade de se adaptar ao equipamento, uma vez que as cadeiras de rodas utilizadas para a prática de esportes são diferentes daquelas usadas no dia-dia. Em sua maioria não apresentam freios, as rodas são cambadas¹, a fim de proporcionar maior agilidade e estabilidade nos movimentos e, o material utilizado nestas cadeiras normalmente sejam bem mais leves que nas cadeiras convencionais. Portanto, o primeiro passo deve ser a adaptação do indivíduo a esse novo instrumento, buscando facilitar essa fase inicial, propondo atividades específicas a serem desenvolvidas na cadeira de rodas.

A pessoa que inicia atividades em uma cadeira de rodas esportiva, especialmente se não faz uso de uma cadeira de rodas convencional para sua locomoção, necessitará de um tempo de adaptação a esse novo equipamento. Dentre as habilidades que devem ser estimuladas nesse momento inicial Auxter, Pyfer e Huettig (2001) apontam que um programa

¹ Cambagem é o indicativo, em graus, da inclinação das rodas de um veículo em relação a um plano horizontal, para posterior ajuste. (IDICIONÁRIOAULETE, 2014)

de iniciação esportiva deve incluir o treinamento de mobilidade e deslocamento sobre a cadeira de rodas. A criança deve praticar atividades de movimentação na cadeira de rodas que possibilitem modificar as variáveis de movimento de tempo, espaço, força e fluxo. Ainda referente às habilidades necessárias a serem trabalhadas num treinamento específico Gorgatti e Böhme (2005, p. 169) assinalam que este

[...] deve englobar a propulsão da cadeira de rodas em situações variadas: para frente, para trás, em curvas, com obstáculos, em terrenos acidentados, com possíveis inclinações, e com superfícies diferentes. O professor pode alternar os exercícios solicitando que o aluno execute-os de forma mais acelerada ou mais lenta.

Para tanto, a ênfase em programas de iniciação esportiva deve estar em habilidades motoras funcionais, dando à criança usuária de cadeira de rodas a oportunidade de mover-se na cadeira, vivenciando as diversas possibilidades de movimento. Indivíduos com funcionalidade de membros superiores devem realizar mais atividades físicas na cadeira de rodas (AUXTER; PYFER; HUETTIG, 2001). Os participantes devem ser oportunizados a desenvolver suas habilidades de controle sobre a cadeira, mobilidade e deslocamento, sendo levado a obter ganhos no concernente a suas valências físicas e técnicas específicas. Nesse sentido, Nakayama e Fujisawa (2009, p. 68) acreditam que

[...] a condição motora da criança com deficiência física pode facilitar ou dificultar a utilização e locomoção na cadeira de rodas. O controle de tronco, a coordenação motora e a força muscular dos membros superiores são aspectos essenciais à utilização desse dispositivo.

Assim, um programa de iniciação esportiva para pessoas com deficiência física deve ser baseado na globalização de exercícios para todas as partes do corpo, incluindo atividades para desenvolver força, flexibilidade, resistência muscular, resistência cardiovascular e coordenação (AUXTER; PYFER; HUETTIG, 2001). As crianças precisam aprender diferentes maneiras de usar sua cadeira de rodas em uma variedade de ambientes e devem ser encorajados a interagir com seus pares. Estas atividades devem ser desenvolvidas com todas as crianças, independentemente se esta faz o uso da cadeira de rodas ou de qualquer outro tipo de prótese ou órtese, como por exemplo: andadores, muletas, etc. (AUXTER; PYFER; HUETTIG, 2001).

No entanto, cada criança apresentará suas características e necessidades para adaptação à cadeira, por exemplo: uma criança que faz uso de outras órteses que não a cadeira

de rodas possivelmente apresentará maiores dificuldades em sua adaptação, mobilidade e deslocamento que uma criança que faz o uso diário desse dispositivo. Portanto, é necessário que antes de iniciar um programa de ensino direcionado à iniciação esportiva de crianças com deficiência física, seja feito o reconhecimento do aluno e suas potencialidades.

Uma etapa essencial para o desenvolvimento do programa, deve ser a busca pelo contato com o participante e/ou com os responsáveis pelos participantes. Esse primeiro contato é fundamental, uma vez que é essencial que o professor passe total segurança aos responsáveis acerca dos procedimentos a serem seguidos, bem como o domínio sobre sua temática e área de atuação. Nesse momento deve-se buscar informações sobre o participante, referente a aspectos como: histórico de vida, etiologia (tipo e nível de comprometimento, bem como o tempo de manifestação da deficiência); aspectos relacionados à saúde e possíveis comorbidades ocasionadas pela lesão (como infecções, úlceras de pressão, cirurgias, etc), recursos utilizados como forma de locomoção (variados tipos de próteses e órteses), ao contexto familiar e social, condições socioeconômicas, informações sobre as experiências anteriores com a prática de atividades físicas e esportivas, e ainda das demais atividades desenvolvidas pelo participante na sua vida diária etc. A partir de tais informações o professor poderá sistematizar melhor o seu programa de ensino e estimular seu aluno com vistas a um melhor desenvolvimento.

Segundo Auxter, Pyfer e Huettig (2001), além da mobilidade em cadeira de rodas, as crianças menores devem adquirir as habilidades motoras fundamentais, tais como atirar, bater e apanhar um objeto ou bola. Para os autores, uma vez que essas habilidades forem dominadas, os jogos e modalidades esportivas envolvendo tais habilidades poderão ser reproduzidos pelas crianças participantes.

Portanto, acredita-se na necessidade de oportunizar as crianças com deficiência física uma gama de experiências motoras, como meio a instigá-las à busca por mais vivências e consequente ampliação de seu repertório motor. Para Gallahue e Ozmun (2005), é necessário proporcionar à criança uma gama de vivências motoras durante sua fase de desenvolvimento motor, em especial na fase motora fundamental.

Nesse sentido, a fase de desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais é o período em que o movimento torna-se um instrumento utilizável nas situações diárias, utilizando-se das habilidades de estabilização, locomoção e manipulação para resolução das situações problema (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Em se tratando da grande relevância do enriquecimento das habilidades locomotoras e estabilizadoras por meio do controle sobre a cadeira de rodas, Gorgatti e Böhme (2005) ressaltam a importância da aquisição das habilidades de manejo sobre a cadeira de rodas, dentre as quais se encontra as técnicas de equilíbrio, como por exemplo, se manter com apenas uma roda. O intuito é proporcionar aos participantes o enriquecimento de suas habilidades de controle sobre seu dispositivo de locomoção.

As autoras acreditam que o domínio das habilidades motoras possa vir a ser avaliado por meio da iniciação desse aluno na prática de algumas modalidades esportivas sobre rodas, utilizando-se de elementos lúdicos, como jogos e brincadeiras convencionais adaptados ao uso da cadeira, condicionando o aluno ao desenvolvimento dos aspectos motor, convívio social e desvinculando a cadeira de rodas de uma imagem incapacitante (GORGATTI; BÖHME, 2005). Ao se trabalhar jogos, brincadeiras e atividades lúdicas com crianças, existe a necessidade de levar em consideração a faixa etária em que esta(s) se encontra(m), assim, o controle das atividades e a maneira de passagem de informações das intervenções serão modificados e elaborados utilizando-se diferentes estratégias.

CONCLUSÃO

O processo de iniciação ao esporte é sempre um desafio e pode acontecer em variadas fases da vida de uma pessoa. Ao se propor um programa de iniciação esportiva para qualquer público, muitos fatores deverão ser considerados para o planejamento, elaboração e controle dos conteúdos e atividades que serão trabalhados e para qual público. Em se tratando da iniciação esportiva de crianças com deficiência física aos esportes em cadeira de rodas, são poucas as adequações necessárias para aquisição da aprendizagem. No entanto, é essencial para o professor considerar as características e histórico de vida dos alunos, o momento de adaptação à cadeira de rodas, aquisição de habilidades por meio do estímulo da mobilidade e deslocamento na cadeira, a seleção de conteúdos e adequação dos mesmos, além de atividades que possibilitem a aquisição de habilidades básicas e funcionais para a prática de atividades físicas e esportivas pelo indivíduo durante sua vida e, que diante da compreensão dessas implicações para o planejamento de programas de iniciação esportivas em cadeira de rodas o professor possa planejar melhor suas aulas de maneira a alcançar seus objetivos.

REFERÊNCIAS

AUXTER, D. PYFER, J. HUETTIG, C. I. *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. 9. ed. Saint Louis, Missouri: Mosby-Year Book, 2001, 736p.

DICIONÁRIO AULETE ONLINE. *Cambagem*. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/cambagem>>. Acesso em: 07 de novembro de 2014.

GALLAHUE, D. L. OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005. 600p.

GORGATTI, M. G; COSTA R. F. *Atividade Física Adaptada*. Barueri: Manole, 2005. 589p.

GORGATTI, M. G. *et al.* Tendência competitiva no esporte adaptado. *Arquivos Sanny de Pesquisa e Saúde*, Santos, v.18, n.1, p.18-25, 2008.

LONGMUIR, P. E; BAR-OR, O. Factors influencing the physical activity levels of youth with physical and sensory disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 17, n. 1, p. 40–53, 2000.

MARTIN, J. J. Psychosocial aspects of youth disability sport. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, n. 1, p. 65–77, 2006.

MARTIN, J. J.; SMITH, K. Friendship quality in youth disability sport: Perceptions of a best friend. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Canada, 19, n. 4, p.472–482, 2002.

MORAN, T. E. BLOCK, M. E. Barriers to Participation of Children with Disabilities in Youth Sports. *Teaching Exceptional Children Plus*. v. 6, n. 3, p 1-13, 2010.

NAKAYAMA, A. FUJIZAWA. A cadeira de rodas e a locomoção da criança com mielomeningocele. In: BUSTO, R. M. et al. *Esporte, reabilitação e educação física inclusiva na qualidade de vida de pessoas com deficiência*. Londrina: EDUEL, 2009. p . p. 67-80.

RIMMER, J. H., RILEY, B., WANG, E., & RAUWORTH, A. Accessibility of health clubs for people with mobility disabilities and visual impairments. *American Journal of Public Health*, v. 95, n.11 ,p.2022–2028, 2005.

SERNAGLIA, M. B. DUARTE, E. DALLA DÉA V. H. Avaliação do autoconceito em cadeirantes praticantes de esporte adaptado. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 118, 2010.

SHAPIRO, D. R. MARTIN, J. J. Multidimensional Physical Self-Concept of Athletes With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Canadá, v. 27, p. 294-307, 2010.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

NIEBLES GUTIÉRREZ, Angela; LIBUY CASTRO, Loreto. Encuentro poético en sala de clases universitarias – rupturas en la relacionalidad instituida. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 38-43.

**ENCUENTRO POÉTICO EN SALA DE CLASES UNIVERSITARIAS -
RUPTURAS EN LA RELACIONALIDAD INSTITUIDA**

Angela Niebles Gutiérrez
Loreto Libuy Castro

(Docentes Instituto de Filosofía y Estudios Educativos- Universidad Austral de Chile)

Eixo Temático: Motricidade e Arte

Justificación

El surgimiento de esta propuesta, como ejercicio de sistematización¹ atiende a dos sentidos: por un lado dar cuenta de caminos de indagación que han surgido en los resultados de dos proyectos Fondecyt² y a los desafíos emanados de la aplicación de la educación biocéntrica. El aprendizaje, es conceptualizado como la relacionalidad misma, en la que se pueden seleccionar contenidos, no así la implicancia misma de la relación, en este sentido los resultados de nuestros estudios, revelan la configuración de inter-acciones que promueven la dependencia y no la autonomía en el espacio escolar; lo que establece clara correspondencia con principios relacionales patriarcales, tales, condicen una mirada del fenómeno relacional desde la complejidad, pues fomenta las certezas, las dicotomías, limita las posibilidades de creación, verticaliza las inter-acciones, es decir, las empobrece. Cada mañana cuando se inician las clases en la universidad, se siente-ve y se toca la huella de la educación prusiana, esa que prepara personas desde el tener y el hacer, desde la competencia y el miedo a ser, el

1 Según Jara (2003) (...) la sistematización como un proceso permanente, acumulativo, de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica. En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica y sirve a objetivos de los dos campos. Por un lado, apunta a mejorar la práctica, la intervención, desde lo que ella misma nos enseña; de otra parte aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad

2 Investigaciones financiadas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), Proyecto N° 11080287, Año 2008 “Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la enseñanza general básica. comprensión y descripción del proceso desde la acción relacional de los actores” y Proyecto 1120761, año 2012 “Conocimiento y Comunidad Escolar. Procesos de Interpretación de las Dinámicas Relacionales Escolares en la Educación Básica como Configuración Situada”

miedo a ser visto, a hablar, a reír, a opinar, a sentir, cómo si eso fuese posible. Y es justo en ese punto donde en mi-nuestro rol docente, empieza la pregunta, ¿cómo desde esa cotidianidad y ese ejercicio de poder en el que estamos, se logra hacerle una fisura a lo instaurado?. En la búsqueda permanente de todes³ quienes somos-hacemos docencia, hemos adoptado la educación biocéntrica como fundamento, “esta visión tiene como paradigma básico el Principio Biocéntrico, el cual plantea que toda actividad humana está en función de la vida; sigue un modelo interactivo de red, de encuentro y de conectividad; sitúa el respeto a la vida, no sólo del ser humano sino de todos los seres vivos, como centro y punto de partida de todas las disciplinas y comportamientos humanos”(Cavalcante, 2012:1). Asimismo, la educación es considerada como un sistema abierto, que promueve la integración de los seres vivientes, especialmente al humano, en una mirada profunda de sí mismo, del semejante y del entorno, a fin de desarrollar una capacidad creativa, que le lleve a interpelar las crisis humanitarias actuales, ampliando su percepción sobre ellas, desde allí surgen el agenciamiento de nuevas prácticas que permitan la configuración de nuevos acoplamientos.

Fundamentación epistémica y ontológica

La experiencia en el proceso de sistematización se imbrica en fundamentos epistemológicos de la educación biocéntrica, que se sustentan la posibilidad del desarrollo ontológico del ser a través del Sistema de Biodanza creado por Rolando Toro, la mirada ecológica y compleja de Edgar Morín (2009), la posibilidad multiversada del diálogo reflexivo de Paulo Freire (1969), y la legitimización de la singularidad del otro propuesta por Humberto Maturana (2003), que son coincidentes, contienen y están contenidas en el Paradigma de la Motricidad Humana. Se presume la necesidad de transformar el aula de clase en un espacio social donde circulen saberes, donde hayan incertidumbres y surja la confianza, para multiversar sobre los modelos, enfoques, teorías e informaciones facilitadas allí; además de que el encuentro entre quienes concurren sea poético, donde se recupere lo epifánico, lo que indudablemente implica el reconocerse desde la corporalidad entera, las miradas, la proximidad, lo gestual, la historia, las palabras de calificación, las creaciones que traspasan lo fáctico; transversalmente nos permitimos cultivar grietas, fisuras, preguntas. Los fundamentos ontológicos se ciñen al lenguaje poético, ese que traspasa las palabras ordenadas de una manera tal que toquen las fibras más sensibles de la humana(o), ese que se traslada al descubrimiento de la epifanía del encuentro. Toro (2012) señala “la poesía es una manera de

³ Todesk: acepción empleada como un neologismo que procura evitar la discriminación y reconocer la diversidad sexual.

ver el mundo, un modo de sentir la existencia reconociendo en la realidad cotidiana un sentido imprevisto relacionado con el ser y el tiempo”, es una forma de ser-estar-siendo que nos permite, conceder presencia para nuevos flujos relacionales. Para Lévinas citado por Pinardi (2014) “la relación ética con el Otro solo puede acontecer mundanamente como fecundidad–procreación, es decir, como un hacer-se más allá del ser, un hacer-se y hacer del mundo un “entre-nosotros”; un mundo en el que, “en la medida en que el sujeto se siente afectado por el Otro, la forma de relación cambia, por cuanto la intención conlleva una experiencia, una forma de relación subjetiva en la que emerge con fuerza la responsabilidad en el dar cuenta de mi acercamiento a ese Otro” (García y Echeverri, 2006: 10). La otredad se convierte en mismidad, eso implica que la posibilidad de reconocernos como seres bio-sociales-afectivos se convierta en la ontología de las clases, lo que nos compromete con provocar e involucrar abiertamente “las percepciones sensoriales, la expresión afectiva y la expresión de las emociones, ya que éstas parecen emanar de la intimidad más secreta del sujeto. Los gestos que alimentan la relación con el mundo y tiñen la presencia, (...) se entrelazan en una simbólica corporal que le da sentido, se nutren de una cultura afectiva que el sujeto vive a su manera” (Le Breton, 2010).

Descripción del método

La educación biocéntrica, usa como método, cuatro procesos paralelos, que se presentan de forma distintiva, como una manera estrictamente clarificadora, a saber: vivencia, diálogo, reflexión y acción social.

La importancia del concepto de vivencia surge plenamente en la Teoría de Biodanza de Rolando Toro quien la define como "una experiencia vivida con gran intensidad por un individuo en un lapso de tiempo aquí - ahora ("génesis actual"), abarcando las funciones emocionales, cenestésicas y orgánicas" este autor ha propuesto un método preciso para provocar "vivencias integrativas" que generan la sensación global de "sentirse vivo", evocan la intensa percepción de ser una/o misma/o (Toro, 2007). Lo anterior nos ha llevado a incorporar algunos elementos de la biodanza como facilitadores de la confianza y la legitimización del otro en la sala de clase. Por ejemplo: recibir al grupo con una sonrisa, un abrazo, iniciar clases desde el reconocimiento de la disposición del grupo, a través de la palabra sentida, un ejercicio musical de activación corporal o de centramiento, incorporando las posibilidades rítmicas, de mecimiento, de coordinación estática o dinámica y potencia, acercamientos con la mirada, el contacto de manos, espaldas y diversos caminares, en

cualquier momento de la clase, al evidenciar cansancio, falta de atención o la necesidad de decantar algún concepto desde la mirada individual en plenario; además del empleo de la poesía para introducir algunos temarios. La vivencia es una función mediadora para el aprendizaje. Ella tiene sentido en sí misma, trae la posibilidad de formar una nueva actitud frente al aprender. Favorece la formación de valores, propicia la construcción de vínculos intensos, consigo mismo, con el otro y con la totalidad, generando la base para el desarrollo de la Inteligencia Afectiva. Esos vínculos tienen mucha importancia en la construcción del conocimiento, porque se mezclan también con las estructuras cognitivas y aumentan la capacidad de oírse y oír al otro y percibir la realidad, además de ayudarnos a hacer una lectura más amplia de esa realidad.

El diálogo-reflexión se ha promovido con estrategias como: modificación de la forma en que están ubicadas las sillas, generalmente se privilegia el gran círculo, o pequeñas rondas, entrega del protagonismo, empleando diversas formas de los círculos de cultura para la comprensión de las unidades temáticas, incorporar los binomios fantásticos de Gianni Roddari⁴, para la creación colectiva de textos libres o ensayos reflexivos. Además de la confección de videos que permitan introducirse en los problemas emergentes del contexto inmediato con un carácter situado. Relatos de vivencia, sobre su participación en clases abiertas de biodanza, sus prácticas de observación en la escuela, sus historias de vida, sus sentires y opiniones sobre los postulados de las teorías, enfoques o modelos.

La acción social en este escenario se traduce en el seguimiento incipiente a algunos casos de personas egresadas, procurando señalar la articulación entre esta experiencia de formación y su acción en el mundo docente, se ha encontrado que algunas lenguajean su participación en proyectos alternativos de educación, otras su decisión política de no ejercer la docencia, y algunos relatos de adaptaciones didácticas cotidianas dentro del sistema tradicional, teniendo en cuenta las huellas emocionales, familiares, del entorno y la ancestralidad. Siendo este eslabón de la acción social el que tiene mayores desafíos por delante.

Reflexiones del proceso

La poesía surge en la enacción que redescubre el encuentro con el otro(a), en las múltiples posibilidades de aportar desde sus saberes, que son sagrados y profanos, profundos y superflúos, la teoría deja de ser inaccesible y es cotidiana. La responsabilidad ética como

⁴ Escrito, pedagogo y periodista italiano especializado en literatura infantil y juvenil.

docentes universitarias nos lleva a postular la importancia de que profesoras y profesores en formación inicial, puedan experimentar vivencias integradoras, que les amplíen la posibilidad de conectarse consigo misma/o y transitar de ver al otro como un extraño a reconocerle como un semejante. Haciendo posible el reconocimiento de otras formas de aprender y construir conocimiento. De tal forma los mapas y prácticas transformacionales agenciadas en la propuesta apuntan a aprendizajes de tercer orden, el aprendizaje de Tercer Orden o Transformacional implica cambios significativos de la coherencia a nivel del lenguaje, emocionalidad y corporalidad.

Si bien los resultados de investigación en los proyectos FONDECYT dan cuenta de fenómenos situados desde la primera infancia y la edad escolar, son varias las deducciones que se extienden en general a lo humano: a) la relacionalidad humana es una, una emergencia biológica-cultural, que requiere ser comprendida desde lo fenomenológico a lo largo de todo el ciclo vital, y en diversos escenarios educativos y escolares, que incluyen el universitario; b) “la dimensión afectiva, en el escenario escolar es otro pilar a revisar, ya que desde la formación universitaria se le pide a los y las estudiantes de pedagogía que se olviden de esa parte de su humanidad afirma una de las entrevistadas: -siempre la universidad nos enseña aunque ustedes estén pudriéndose por dentro ustedes no tienen que proyectar eso a sus niños-, desde antes de asumir el rol educativo se llega con la premisa de restringir y dividirse, esto no es posible somos unicidad” (Niebles & Toro, 2011. P: 20) ¿Cómo generar danzas interaccionales que en realidad den cuenta del cuerpo vivido, del conocimiento encarnado, de la acción social es en biodanza y en la educación biocéntrica, donde empezamos a hallar caminos.

Referencias

Cavalcante, R. (2012) La dimensión social de la educación biocéntrica. Recuperado en <http://www.alainet.org/es/active/56777#sthash.StHvX6V3.dpuf>.

Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI: Montevideo.

García, J. Echeverri, L. (2006) El Otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 4, N° 2.

Jara, O. (2003). Para Sistematizar Experiencias. *Innovando Revista Año2 N(20)2-10*. <http://www.campusvirtuales.com.ar/campusvirtuales/comun/mensajes/206523/1/Sistematizacion.pdf>

Le Breton, D. (2010) *Cuerpo Sensible*. Ed. Métales Pesados. Buenos Aires

Maturana, H. (2003) *Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Editor JC Saez: Santiago Chile

Morín, E. Ciurana, E. y Motta, R. (2009) *Educación en la era planetaria*. Gedisa: Barcelona.

Pinardi, S. (2014). Expresión y desnudez: un acercamiento a la noción de justicia de Emanuel Lévinas. *Eidos*N.21, 104-126. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/eidos/n21/n21a06.pdf>

Niebles, A. Toro, S. (2011) *Cuerpos vividos y dinámicas relaciones en el escenario escolar: una mirada desde la fenomenología*. *Revista electrónica diálogos educativos* Num 21, año 11-2011 en http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011/toro.swf

Toro, R (2007) *Biodanza*. Editorial Cuarto Propio: Santiago de Chile.

_____ (2012) *La inteligencia Afectiva. La unidad de la mente con el universo*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

OLIVEIRA, Patrícia Santos de. Danças brasileiras e a pessoa com deficiência: um relato de experiência. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 44-48.

DANÇAS BRASILEIRAS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Patrícia Santos de Oliveira
(UFSCar)

Eixo temático: Motricidade e Arte

Introdução

As Danças Brasileiras estão presentes nas distintas manifestações rítmicas e expressivas desenvolvidas nas diferentes regiões do Brasil, tais manifestações expressam a história de cada comunidade, suas influências e relações de resistência cultural (FOGANHOLI, 2012). Dessa forma, as Danças Brasileiras carregam a identidade e a diversidade cultural próprias de cada região do país, tais danças possuem influências de diversos povos e culturas, principalmente dos povos de origem Africana, Indígena e Europeia.

Para Pimentel (2010) as manifestações culturais do povo brasileiro são marcadas pela diversidade e riqueza. Contudo, suas formas de registro são escassas uma vez que a história de seus ancestrais, de colheita, de cuidado com a terra, as festas, as danças de roda, cantigas, versos e repentes são transmitidas principalmente por meio de tradições orais.

Não obstante, as danças brasileiras portam a história de vida de um povo, histórias estas que estão representadas no ritmo e nas canções que tomam como base para a coreografia. Neste contexto, para Damiani, Rodrigues e Zorzal (2013) a possibilidade de se conectar com as danças populares promove um encontro que potencializa o processo de conhecer e compartilhar as diferentes formas de viver, ser, organizar-se e reorganizar-se enquanto sujeitos e grupo.

A dança em seu conceito mais amplo pode ser compreendida com base em diferentes perspectivas. Para este trabalho ela será entendida a partir da aproximação entre as concepções de dança e a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, realizada por Marques et al. (2013). Neste sentido, a dança pode ser apreendida “como uma intenção

significativa, um fluxo contínuo, que envolve atos da consciência corpórea, que se entrelaçam e se transformam em gestos expressivos” (MARQUES et al., 2013, p. 259). Já a definição de Dança brasileira de matriz africana será compreendida a partir das colocações de Foganholi (2012, p.91). Para a autora essas danças podem ser entendidas como “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”.

Assim, a partir deste contexto, a deficiência será compreendida como algo historicamente construído e que a diversidade e as diferenças não são apenas barreiras para a realização da ação educativa, mas sim um fator de enriquecimento do ser humano enquanto indivíduo e enquanto grupo (SANTOS; FIGUEREDO, 2002). Nesta mesma perspectiva, é possível conceber as danças brasileiras como um fator que pode favorecer a valorização da diversidade humana, “onde ser diferente é, sobretudo um direito de ser do humano” (FOGANHOLI, 2012, p. 93).

A partir do exposto, este trabalho trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa, cujo objetivo é compartilhar as experiências vividas como professora de Educação Física Adaptada em um Centro de Convivência voltado a pessoas com deficiência a partir do desenvolvimento do conteúdo Danças Brasileiras.

Compreendendo a realidade

O Centro de Convivência da Pessoa com Deficiência (CCPD) é localizado no município de Embu das Artes e se constitui em um espaço em que jovens e Adultos com deficiência tem a oportunidade de vivenciar atividades educativas, artísticas, esportivas, recreativas e de Lazer. Este espaço se configura como um equipamento público municipal, resultado da articulação entre pais de pessoas com deficiência e de lideranças políticas locais. O CCPD atende em média 40 pessoas com deficiência, onde grande parte são jovens e adultos com deficiência intelectual. Para alguns participantes, é o único espaço disponível para a vivência de atividades educativas, recreativas e de lazer no município.

Assim, participaram das aulas de Danças Brasileiras jovens e adultos com deficiência física, intelectual e múltipla com idade entre 20 e 35 anos. O presente relato se refere às aulas ministradas no período de outubro de 2012 a novembro de 2013.

Dançar, cantar e se expressar nas aulas de Danças Brasileiras

Considerando a diversidade de ritmos pertencentes às Danças Brasileiras, optou-se por abordar alguns dos ritmos da região nordeste e sudeste do Brasil, como o Cacuriá, o Coco e a Ciranda. Tais ritmos foram escolhidos levando em consideração a proximidade da mediadora com esses conteúdos, a partir das vivências junto ao grupo de Práticas e Pesquisas em Danças Brasileiras (Girafulô). Outro fator que influenciou nesta escolha foi a constatação, a partir do diálogo junto aos alunos, que a concepção que eles tinham sobre dança foram construídas, principalmente a partir dos conteúdos midiáticos, ou seja, de danças que lhes eram apresentadas por meio dos diferentes meios de comunicação de massa, e nesta conjuntura as danças brasileiras de matrizes africanas não eram contempladas.

Assim, a partir deste contexto, as vivências das danças brasileiras podem proporcionar uma compreensão estética que se diferencia das danças vinculadas aos referenciais europeus, as quais são amplamente difundidas em nossa sociedade (FOGANHOLI, 2012).

Dessa forma, a escolha por esse conteúdo se deu de forma a promover uma valorização das expressões da cultura brasileira, especificamente das danças brasileiras de matriz africana. Assim, as aulas tiveram como finalidade promover uma aproximação aos elementos da cultura corporal de movimento, mais especificamente das danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas e suas formas de manifestação.

Compreendendo as aulas de Danças Brasileiras no contexto do Centro de Convivência da Pessoa com Deficiência

Em cada uma das danças buscou-se abordar os aspectos rítmicos e expressivos, os quais foram trabalhados por meio da exploração dos diferentes instrumentos musicais como a caixa do divino (tambor), pandeiros e caxixis. Também optou-se por explorar a sonoridade do próprio corpo e de suas possibilidades de expressão e de movimento.

Dessa forma, as aulas foram pensadas a partir de quatro eixos: Expressão do corpo; Ensino do ritmo; Canto; e Danças. As aulas iniciavam com atividades de expressão corporal, a fim de proporcionar a vivência de diferentes formas de movimentação e de uma maior consciência corporal. Em seguida, a partir da organização do grupo em roda, iniciava-se a exploração dos instrumentos e da percussão/ritmo, neste momento cada participante poderia escolher o instrumento que desejava tocar. Posteriormente eram ensinadas as músicas, as quais eram associadas ao ritmo/toque dos instrumentos, e em seguida ensinava-se a coreografia onde os participantes eram estimulados a dançar de acordo com suas

particularidades. Ao final, todos os três elementos trabalhados durante a aula eram integrados. Essa sequência pedagógica foi seguida no ensino das danças do Cacuriá, do Coco e da Ciranda.

Com base nessas experiências é possível ponderar que os aspectos que marcam as danças brasileiras relacionados a valorização da diversidade de movimento, e a ausência de padrões estéticos estáticos, tornam as intervenções em grupos de pessoas com deficiência uma experiência rica em diversidade e expressão. A característica cíclica dos cantos e das músicas, cujos versos se repetem ao longo da cantiga, características das danças abordadas, compuseram um dos elementos que contribuiu para a memorização e recordação dos ritmos vivenciados, sendo um facilitador no trabalho junto a pessoas com deficiência intelectual.

No contexto do centro de convivência, as coreografias abordadas passaram por um processo de ressignificação, adquirindo características próprias, que se relacionavam e representavam as possibilidades expressivas dos jovens e adultos participantes das aulas. Dessa forma, os alunos criaram e recriaram as danças a partir de suas histórias de vida e de sua corporeidade, as quais, muitas vezes, ao longo de suas vidas foram ignoradas e negligenciadas pelo estigma de deficiência e pela segregação social.

Neste sentido, as danças brasileiras podem se constituir enquanto práticas pedagógicas que podem transformar realidades opressivas, injustas ou discriminatórias, em relações de equidade e respeito (FOGANHOLI, 2012).

Considerações Finais

A partir do exposto é possível considerar que a experiência em trabalhar junto a jovens e adultos com deficiência intelectual, física e múltipla a partir do conteúdo Danças brasileiras se constituiu em momentos de valorização da diversidade e da identidade expressiva de cada participante.

A possibilidade de se expressar por meio do canto e do ritmo das danças brasileiras promoveu a exploração e conhecimento das possibilidades de movimento de todos os alunos.

Para os alunos que não dispunham da comunicação verbal, outras formas de expressão foram valorizadas, como por exemplo, seus gestos, olhares, ritmo e todas as formas particulares de se movimentar e verbalizar, promovendo a descoberta de diferentes expressões verbais e não verbais.

Assim, pode-se considerar que as danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas se constituem enquanto uma possibilidade de trabalho, também, junto a jovens e adultos com

deficiências, principalmente pelo seu caráter lúdico, expressivo e fortalecedor da identidade cultural.

REFERÊNCIAS

DAMIANI, A. P. L.; RODRIGUES, L. A.; ZORZAL, T. D. A dança popular como possibilidade criativa para jovens e adultos com deficiência intelectual. **Anais** do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (COMBRACE), V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) 2013.

FOGANHOLI, C. Danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas: dialogando com a diversidade. **Anais** do V Colóquio de pesquisa em Motricidade Humana: Motricidade, Educação e Experiência. II Congresso Internacional de Educação Física e Lazer. São Carlos. 2012.

MARQUES, D. A. P.; SURDI, A. C.; GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p.243-263, jan./mar. de 2013.

PIMENTEL, T. M. **A identidade cultural construindo a inclusão**, 2010. Disponível em:http://www.educasul.com.br/2010/Anais/trabalhos_educasul_educacao_e_infancia/Tatiana%20Modesto%20Pimentel.pdf. Acesso em: 21 maio 2015.

SANTOS, R. C.; FIGUEIREDO, V. M. C. Dança e inclusão no contexto escolar: um diálogo possível. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 107-116, Jul./Jun. 2003.

**VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA
EM MOTRICIDADE HUMANA:
ETNOMOTRICIDADES DO SUL**

ARTIGOS COMPLETOS

ANAIS

**VOL. 6 (2015)
ISSN 1981-7142**

**03 - 06 NOVEMBRO 2015
VALDIVIA, CHILE**

REALIZAÇÃO:



VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

ARTIGOS COMPLETOS / COMPLETE PAPERS / ARTÍCULOS COMPLETOS

ARRUDA, Murilo Ferreira Velho de; COSTA, Bruna Fuentes da. Educação musical em um projeto social: processos educativos vivenciados. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 49-59.

BELARDI NETO, Vera Lucia Lotufo; MARTINS, Maria Anita Viviani. Emoções e sentimentos: uma análise de sua interferência na aprendizagem da matemática. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 60-69.

BELMONTE, Mauricio Mendes; TAFURI, Diogo Marques. Epistemologias do sul: pesquisa participante e sistematização de experiências enquanto metodologias científicas de investigação no campo da educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 70-80.

BELMONTE, Mauricio Mendes; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Sistematização de experiências: buscando compreender os processos educativos de uma práxis dialógica. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 81-90.

BERTONI, Sônia; NOGUEIRA, Alessandra Lo Gullo A. O Brasil possui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para estudantes das licenciaturas: um relato sobre o subprojeto educação física/ensino médio. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

Anais... / Annals... / Anales... São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 91-101.

CAMPOS, Silmara Elena Alves de. A congada de São Benedito em Ilhabela: o olhar dos participantes. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 102-113.

CARMO, Clayton da Silva; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Brinquedo na rua: um ensaio sobre bicicleta e descolonização do espaço urbano. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 114-124.

COUTO, Yara Aparecida; SILVA, Maurício Caetano da. Mostra internacional de videodança de São Carlos: um projeto de extensão universitária e seus paradigmas. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 125-134.

COUTO, Yara Aparecida. Dança e comunidade: processo de criação colaborativa em videodança. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 135-142.

DENZIN, Aline de Souza; SILVA, Ana Beatriz Matilde da. Produção de um jornal no contexto de um projeto social de lazer: processos educativos envolvidos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 143-153.

ESPÓSITO, Vitoria Helena Cunha; GASONATO, Maristela Ross de Castro. Um diálogo pensante com a poesia: buscando construir práticas de conhecimento. In: COLÓQUIO DE

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 154-164.

ESPÓSITO, Vitoria Helena Cunha; MATUCK, Rubens. Percursos da luz: o fenômeno da linguagem e seus registros. Diálogos pensantes. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 165-173.

FÁBIS, Lúcio de Castro; VAROTTO, Nathan Raphael; OLIVEIRA, Gilmar Araújo de. Rodas de conversa no projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer e Mais que Futebol”: diálogo em construção. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 174-183.

FOGANHOLI, Cláudia. Saberes da dança, saberes do mundo: vivências das culturas populares no Brasil e em Moçambique na perspectiva da motricidade. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 184-195.

HERRERA, Alejandro. La educación física en las escuelas secundarias de la Universidad Nacional de Cuyo. La nueva ley de educación nacional y su implementación en los programas de estudio escolares. Resultados respecto de la visión de los estudiantes y docentes sobre la problemática. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 196-206.

HERRERA, Alejandro. La educación física en las escuelas secundarias de la Universidad Nacional de Cuyo. La nueva ley de educación nacional y su implementación en los programas de estudio escolares. Resultados respecto a los núcleos de aprendizajes prioritarios y la realidad de la construcción curricular en su tercer nivel de especificación. In: COLÓQUIO

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 207-218.

JARAMILLO ECHEVERRI, Luis Guillermo. Fenomenología del cuerpo y la motricidad: en busca de los dado en educación física, recreación y deporte. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 219-229.

JUSTINO, Jussara Aparecida de Paula; FOGANHOLI, Cláudia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Possíveis diálogos entre motricidade e formação musical: uma experiência com a música em espaços de educação não formal. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 230-240.

LIMA, Luiz Augusto Normanha. O método da estrutura do fenômeno situado: uma contribuição para a pesquisa em motricidade humana. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 241-251.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Pedagogia dialógica em educação musical: pesquisando processos educativos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 252-261.

MANFIOLETE, Leandro Dri; LIMA, Luiz Augusto Normanha; PUTTINI, Rodolfo Franco. Vida e fé dos ciclistas de Maria, cicloturismo e saúde: uma análise fenomenológica. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 262-274.

MATEUS, Kergilêda Ambrosio de Oliveira; DENZIN, Aline de Souza. Vivências em atividades diversificadas de lazer: processos educativos vivenciados em um projeto de extensão. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 275-285.

MOLINA, Valeska; RAMÍREZ, Maryorie. La creatividad motriz en niños y niñas: percepciones y satisfacción respecto a una propuesta educativa mediada por recursos de aprendizaje alternativos y tradicionales. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 286-296.

MORALES NORAMBUENA, René Antonio; OVIEDO SILVA, Francisco David; MATUS PINOCHET, Manuel. Innovación y creatividad una mirada desde la corporeidad de jóvenes egresados de educación física. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 297-307.

MORENO DOÑA, Alberto; OJEDA FIGUEROA, Felipe; BERNAL, Gonzalo Felipe; PAREDES LÓPEZ. Transporte activo y ciudad: una propuesta de trabajo interdisciplinario para la motricidad educativa. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 308-319.

MUNSTER, Mey de Abreu van. Educação física e inclusão de estudantes com deficiências no Brasil. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 320-329.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

OLIVEIRA, Gilmar Araújo de; PEREIRA, Alesandro Anselmo. Grupo capoeira Sankofa: processos educativos vivenciados na prática da capoeira. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 330-338.

OLIVEIRA, Greice Kelly de; FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis; LOURDES, Luiz Fernando Costa de. A interdisciplinaridade na formação universitária: um ensaio em cena. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 339-346.

OVIDO SILVA, Francisco; MATUS PINOCHET, Manuel Enrique. Neurodidactica ensueño sentido, aspectos ocultos de emergencia en el aula. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 347-357.

RIEZO GARCÍA, Alluitz. Las implicaciones del danzar en el ser que decide danzar el ser que decide danzar: análisis comparativo del territorio sur austral. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 358-370.

RODRIGUES, Cae. Ecomotricity: considerations on a conceptual framework. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 371-380.

ROJAS, Jucimara; ORTIZ, Paula Emboava. A dança como experiência interativa e emancipatória para formação no curso de educação física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 381-391.

SANTOS, André Luiz Pereira Alves dos; CORRÊA, Denise Aparecida. Brincadeiras Africanas na escola: uma experiência na educação infantil. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 392-403.

SARTORI, Gabriela Dias; ALVES, Fernando Donizete. O tecido aéreo no circo do SESC-São Carlos/Brasil: compartilhando aprendizagens. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 404-412.

SARTORI, Gabriela Dias; ALVES, Fernando Donizete. Fazeres e dizeres no brincar de crianças participantes do programa Curumim – SESC-São Carlos/Brasil. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 413-423.

SILVA, Maria das Graças Barreto da; SAITO, Cássia Mitsuko; ESPÓSITO, Vitoria Helena Cunha; OHARA, Conceição Vieira da Silva. Intervenção educativa junto a mãe/bebê lactente em situação de massagem. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 424-438.

VARGAS GARCÍA, Carol; BUSTAMANTE JORQUERA, Paola; LARA VÁSQUEZ, Angélica. Patrones de apego y su desarrollo en la motricidad infantil de niños y niñas de nivel medio mayor del Jardín Nielol de la ciudad de Temuco y pre-kinder del Colegio Santa Marta de la ciudad de Valdivia durante el segundo semestre del año 2013. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 439-450.

ZANOTTO, Luana; DENZIN, Aline de Souza. Espaços distintos, possibilidades semelhantes: interfaces das africanidades na educação das relações étnico-raciais. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 451-460.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

ARRUDA, Murilo Ferreira Velho de; COSTA, Bruna Fuentes da. Educação musical em um projeto social: processos educativos vivenciados. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 49-59.

EDUCAÇÃO MUSICAL EM UM PROJETO SOCIAL: PROCESSOS EDUCATIVOS VIVENCIADOS

Murilo Ferreira Velho de Arruda
Bruna Fuentes da Costa
(UFSCar)

Eixo temático: Motricidade e Arte

Introdução

Este artigo foi criado a partir das vivências de um educador musical e uma educadora musical em um projeto de extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) chamado Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL). A seguir apresentaremos referenciais teóricos que embasam esta pesquisa e que contribuíram para a construção da nossa compreensão do fenômeno pesquisado. Serão discutidos os termos "educação" e "educação musical humanizadora" à luz de Freire (2014; 1996), Kater (2004), Galon *et al.* (2013).

Segundo Freire (2014, p. 103) a educação é uma manifestação exclusivamente humana pois nós, seres humanos, somos inacabados e diferentemente dos outros animais, temos consciência disso. Isso implica reconhecer que estamos num processo educativo constante que acontece ao longo da vida.

Além disso, os processos educativos não acontecessem de maneira solitária, mas decorrem de práticas sociais. Segundo Freire (2014, p. 95) "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Assim, é possível afirmar que em todas as práticas sociais como, por exemplo, nas rodas de conversas entre amigos, em um momento de brincadeira na rua, no recreio escolar e ao tocar um instrumento musical, há processos educativos. Tal entendimento se contrapõe ao senso-comum apontado por Oliveira *et al.* (2009) no qual se acredita que existem práticas sociais em que nada se aprende ou que se aprendem apenas valores tidos como negativos.

É por meio da educação que superamos o que estamos sendo. Segundo Freire (2014), a educação faz parte da busca pelo *ser mais*, ou seja, pela humanização do mundo que é a vocação ontológica de todo ser humano.

É a partir desta educação, crítica, libertadora, humanizadora, que buscamos pensar e agir em educação musical. Para Galon *et al.* (2013, p. 2)

A visão de que o educador musical tem como objetivo unicamente ensinar o aluno a tocar bem um instrumento, não levando em conta suas necessidades globais como ser humano, pode ainda estar presente no meio musical. Infelizmente o aprendizado musical pode estar ligado questões unicamente relacionadas ao desenvolvimento técnico.

Partimos de uma visão de educação musical que não visa exclusivamente a profissionalização de músicos e musicistas, mas proporcione uma maior acessibilidade à música seja para melhor apreciar, expressar, comunicar ou executar. Além disso, que com a educação musical se possa compreender as múltiplas dimensões e relações da música com Política, Arte, e História, por exemplo. A este tipo de educação musical que se posiciona na busca pelo *ser mais*, se dá o nome de 'educação musical humanizadora'. Para Kater (2004, p. 44):

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade.

Metodologia e procedimentos

Nesta seção iremos num primeiro momento descrever mais detalhadamente sobre o projeto VADL, um pouco de sua história e um panorama de onde e como o projeto estava acontecendo quando a pesquisa foi realizada. Neste contexto descreveremos metodologia e procedimentos de intervenção, bem como de coleta e análise dos dados.

O projeto VADL foi criado em 1999, junto ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos. Em 2002 passou a contar com a parceria do projeto Campeões da Rua da Prefeitura do Município de São Carlos. Desde então passou por diversas mudanças de estrutura, equipe de educadores, programação e local. Permaneceu por maior tempo na Estação Comunitária do Jardim Gonzaga, um bairro

periférico do município de São Carlos com altos índices de vulnerabilidade social (pobreza, violência, desemprego, drogas e baixa escolaridade) (CAMPOS et al, 2003; SANTOS, 2008).

Desde 2013 o projeto acontece no Clube do Sindicato dos Metalúrgicos de São Carlos, situado no bairro Santa Felícia. Com esta mudança de local, um motorista em ônibus passa para buscar e levar os/as participantes dos bairros distantes do Santa Felícia, Tortorelli, Iguatemi e Santa Angelina; ou seja, passa nos bairros Gonzaga, Cidade Aracy, Zavaglia e Antenor Garcia para o transporte delas até Clube do Sindicato.

A partir de 2014 os encontros começaram a acontecer duas vezes por semana e com atividades centrais: terças-feiras com ciclismo e futebol de rua; quintas-feiras com capoeira e música. O ciclismo está inserido em uma proposta baseada na economia solidária a fim de preparar crianças e adolescentes para utilização da bicicleta como meio de transporte e possibilidade de empreendimento solidário envolvendo cicloentrega, mecânica de bicicletas, cicloturismo local. Já o *Fútbol Callejero*¹ é uma proposta criada na Argentina que incentiva a cooperação e solidariedade entre os/as jogadores/as. Os/as educadores/as se dividem nestes dois dias de acordo com suas áreas de atuação e disponibilidade de horários e se reúnem uma vez por semana para planejamento das atividades e discussão de ações conjuntas. Os educadores/as são estudantes de cursos de graduação como: Educação Física, Pedagogia, Educação Musical, Biblioteconomia, entre outros, bem como pós-graduandos em Educação. Em ambos os dias, o projeto acontece de manhã e à tarde para que os/as participantes possam participar no contraturno escolar.

Os termos "educadores/as" e "participantes" merecem uma atenção especial. O termo "educador/a" se refere aos/às bolsistas e voluntários/as da universidade, e "participantes" para as crianças e adolescentes quem vêm ao projeto. Entretanto, no cotidiano do projeto as funções de educador/a e participante se mesclam, buscando o protagonismo e o diálogo em momentos como a construção coletiva de regras e combinados para os jogos e brincadeiras; e nos esforços para resolução de conflitos. O diálogo, portanto, ocupa um papel essencial em nossas práticas, haja vista previsão de trabalho de intervenção com base na pedagogia dialógica de Paulo Freire (GONÇALVES JUNIOR, 2007).

Como procedimento de coleta de dados, tanto para avaliação das ações do projeto, como para esta pesquisa, ao final de cada período os/as educadores/as se reúnem por mais uma hora a fim de conversar sobre os acontecimentos no projeto e construir um diário de campo, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150) são "[...] o relato escrito daquilo que o

¹ A propósito do *Fútbol Callejero*, SOUZA JÚNIOR et al., 2015

investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da escolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo". Os diários consistiam de duas partes: as descritivas (com atividades, acontecimentos do bairro, clima, cotidiano dos/as participantes) e as reflexivas (comentários do/a observador/a, ideias, assuntos a tratar na reunião de planeamento).

Os diários foram selecionados tendo como contexto uma apresentação musical do VADL na 9ª edição do "Festival Sons e Movimentos", que aconteceu no Teatro Florestan Fernandes da UFSCar (cuja capacidade é de 420 pessoas) no dia 30 de Outubro de 2014. Deste modo, o primeiro diário analisado foi o do dia 07 de Agosto de 2014, que corresponde ao dia em que tal proposta foi apresentada aos/às participantes do VADL; e o último diário, o do dia do evento. Os nomes dos sujeitos foram alterados por nomes fictícios com vistas a cumprir com os preceitos éticos da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida com inspiração metodológica qualitativa pautada na fenomenologia, a qual busca a compreensão dos fenômenos e não sua explicação. Segundo Merleau-Ponty (*apud* RODRIGUES *et al.*, 2011, p. 84) "compreender é experimentar o acordo entre aquilo a que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação, alertando que o significado não está nas coisas, mas na compreensão do humano sobre as coisas". Assim, nesta pesquisa buscamos compreender uma das múltiplas perspectivas sobre o fenômeno processos educativos em educação musical vivenciados no contexto de um projeto social.

Após diversas leituras dos registros do diário de campo, ao percebermos unidades significativas, estas foram agrupadas em categorias temáticas, organizadas *a posteriori* na matriz nomotética², de inspiração fenomenológica (MARTINS; BICUDO, 1989), objetivando movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado.

A matriz é um movimento do individual para o geral, no qual há uma compreensão das proposições individuais e suas possíveis convergências, divergências e idiossincrasias (asserção eventualmente encontrada em apenas uma das descrições) com as proposições dos demais sujeitos (GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Construção dos resultados

Com as bases-teóricas e metodológicas desta pesquisa brevemente expostas, apresentaremos cada categoria buscando compreender o fenômeno investigado.

² Devido a quantidade limite de caracteres não foi possível exibir a matriz elaborada para esta pesquisa.

Categoria A: Organização em coletividade

Durante a leitura dos diários de campo, diversas situações referentes à organização se destacaram como um aspecto importante para o projeto VADL. Nesta categoria foram selecionados trechos que descrevem a organização dos/as participantes e educadores que foram sendo construídas para a realização das atividades.

Tais situações podem desvelar escolhas importantes sobre a educação a qual o projeto se propõe e sobre relações sociais estabelecidas nele. Freire (2013, p. 96) diz que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que para além dos conteúdos, ela implica em um esforço de reprodução ou contestação da ideologia dominante, se dando de maneira dialética e contraditória. A educação não é neutra e portanto as escolhas de tempo, espaço e atividades podem apontar para um modo de pensar.

Compreendemos que o senso de coletividade foi expresso em alguns momentos quando, por exemplo, um dos participantes justificou a ausência de sua irmã logo que chegou no projeto (DC VII-1); e quando uma educadora notou que um participante havia vindo em períodos distintos impossibilitando-o de estar na escola.

Ao verem o participante João a educadora Ana perguntou em que período ele estuda, pois na semana passada participou das atividades à tarde e hoje apareceu pela manhã. João justificou-se dizendo que estuda de manhã, mas que perdeu hora e por isso não pôde entrar na escola. Livia disse o mesmo, que chegaram à escola e o portão já estava fechado. Ana diz a eles que é importante ficarem atentos e não faltar à escola, pois é muito importante para eles. (DC VII-3).

No projeto, as dinâmicas para sugestão, votação e realização das atividades mudavam conforme as necessidades. No caso do período em que a pesquisa foi feita, a atividade musical passou a ser realizada em todos os períodos em ambos os dias (terça e quinta) para que fosse possível construir e ensaiar a música a tempo de ser apresentada no Festival. Essas mudanças geravam cuidado maior na hora de explicar como as atividades seriam realizadas, buscando a participação consciente de todos e todas.

O educador explicou a dinâmica novamente para as crianças, pois estavam confusas sobre o novo desenvolvimento do projeto e se atrapalhavam na hora de votar na atividade. Fizemos com bastante calma, sempre tentando entrar num consenso para todos brincarmos juntos (DC X-7).

Categoria B: Brincando e Aprendendo música

Rubem Alves (2011) fala sobre a etimologia da palavra *sapientia* que do latim quer

dizer "conhecimento saboroso", e *sapere* que tem o duplo sentido de "saber" e "ter sabor". Para o autor, os saberes são explicáveis, dizíveis através das palavras. Já os sabores são apenas sentidos, aproveitados e não se podem transmiti-los através das palavras. "O corpo diz: 'Isso é saboroso'. Ouço, entendo as palavras. Sei o que elas significam. A despeito disso, continuo 'sem saber', ou melhor, 'sem sabor'. Nada sei sobre o sabor do saboroso. Para o sabor, não há palavras" (ALVES, p. 59)

A busca por este conhecimento saboroso pôde ser observada em diversos momentos durante este contexto de criação, ensaio e apresentação musical. Após apresentação da proposta de construir a música coletivamente os/as participantes escreveram ou desenharam sugestões para letra, assuntos e ritmos (DC I-1 e 2). As abordagens variavam conforme expectativas dos educadores/as. Como a de que os/as participantes tocassem instrumentos:

A prática com os instrumentos de percussão se deu no início da segunda atividade planejada que era o "brinquedo livre". Os educadores Bruno e André pensaram em dispor os instrumentos como uma possibilidade de escolha para o "brinquedo livre". Para isso, levaram surdo, caixa, caxixi, tamborim e agogô e ficaram tocando diferentes ritmos para que caso o/a participante se interessasse, pudesse tocar junto. (DC VI-1)

E de que todos/as cantassem a letra:

Retomando o ensaio fizemos uma atividade diferente. Falamos a música em forma de jogral, cada um que estava na roda falava uma frase sozinho. Fizemos uma rodada assim, depois a educadora Natália falou para cantarmos em vez de só falarmos. Então, assim foi feito por duas vezes. Posteriormente o jogral foi executado de forma invertida, cada aluno cantaria uma frase/verso da música seja ele qual for, sem se importar com a ordem, só dando atenção a melodia da mesma (DC X-3)

Os educadores também trocaram experiências musicais entre si, quando o educador Siri ficou ajudando educadores/as a tocar berimbau no momento de construção coletiva do diário de campo (DC VII-7).

Por outro lado houve momentos em que a preparação para o Festival teve como foco exclusivo o produto musical que seria exibido.

Júlia disse que ficaria ensaiando até ver a animação deles. Então, ensaiaram mais uma vez, desta vez mais animados, batendo palmas inclusive. Ana aproveita para gravar um vídeo do ensaio, pensando no vídeo que está previsto para ser feito e apresentado em telão no dia da apresentação na UFSCar. (DC XI-3d)

A música construída com ajuda dos/as participantes falava sobre o cotidiano do projeto e tinha como refrão parte de outra música chamada "Criança não Trabalha" do grupo Palavra Cantada sobre trabalho infantil. O título escolhido foi Diversions e a letra é:

Aqui é o VADL/ Nós somos de todos os cantos de São Carlos,
Terças e quintas diversas brincadeiras/ Futebol, pião, dado, capoeira
Chego no clube e logo pergunto: "Vai ter bicicleta?"
Também tem piscina e imagem e ação/ Bola Shogun e polícia e ladrão

"Criança não trabalha,
Criança dá trabalho"

Os educadores sempre ajudam e eu nunca quero perder
Bola, peteca e também tem boneca
(falado por algum adulto) Vai trabalhar!
(falado pelas crianças) Não! Queremos diversão! (DC XII)

Categoria C: Em busca do diálogo

O projeto VADL tem em suas diretrizes uma pedagogia dialógica a qual educadores e voluntários se empenham para pô-la em prática. O diálogo está mais evidente em alguns momentos como a construção coletiva das regras e combinados para os jogos e brincadeiras; na escolha das atividades; nos conflitos e mediação deles.

Para Freire (2014, p. 115) "Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação". Deste modo, compreendemos que a prática dialógica fundada no amor, humildade e respeito faz parte da busca pela humanização.

Nas situações de conflito entre participantes era comum que ao serem indagados, respondiam que iam pedir desculpas para a outra pessoa, assim 'resolvendo o problema'. Entretanto, enquanto educadores/as, a questão era de como problematizar o conflito e gerar reflexões a partir dele.

a educadora Ana falou com Caio sobre as palavras que ele usou para ofender Lais e diz que foi uma ofensa muito grave, pois ele estava falando de uma forma que desvaloriza as características de Lais de uma forma muito pejorativa e violenta. Caio disse que iria pedir desculpas a ela, mas Ana explica a ele que não era somente isso, mas que era preciso que ele percebesse que estas expressões, xingamentos, são manifestações do racismo e não podem ser aceitas (DC IV-2).

A abertura para mudança do que foi planejado também revelam um aspecto importante acerca da busca pelo diálogo (DC III-1).

Categoria D: Gente é pra brilhar não pra morrer de fome³

Nas atividades do VADL semanais ou passeios se procura contemplar os/as participantes com um lanche. Além de ser um momento de convivência, o lanche também é uma necessidade, visto que algumas crianças declaram ter fome por não ter o que comer. Os educadores Santos (2008) e Lage (2009) participaram do projeto VADL quando este acontecia no Jardim Gonzaga, realizaram suas pesquisas de mestrado em Educação no projeto e também apontaram o lanche como um importante elemento a ser considerado, ao compreender a realidade das crianças e adolescentes participantes.

Compreendemos a fome também como uma violência para aqueles e aquelas que a tem, por entendê-la como resultado de uma desigualdade social, construída e sustentada até os dias atuais. Segundo Boff (2000, p. 30)

O tipo de sociedade vigente vem organizada na espoliação violenta da mais-valia do trabalho e na exclusão de grande parte da população. O conflito real e entre o capital e o trabalho, que dá origem a uma desenfreada luta de classes, com a dominação permanente dos donos do poder desde o início de nossa história.

Segundo o autor, essa luta gera violência em todos os campos: econômico, político, cultural, religioso, educacional e sanitário (saúde).

Durante uma das atividades, um dos participantes parou de brincar alegando que estava com muita fome. A educadora Sandra levou ele e sua irmã até a biblioteca para que comessem o lanche que geralmente é distribuído ao final do período. Nesta ocasião também tiveram a oportunidade de conviver.

Durante a atividade de Bets João parou de jogar, pois estava com muita fome. Sandra questionou se ele havia tomado café e ele respondeu que não, pois sua mãe não acorda de manhã para fazer café para ele e sua irmã Livia. Sandra então levou os dois para o Sala de Materiais e ofereceu frutas a eles, os dois comeram e retornaram para a atividade. Durante o caminho João e Livia comentaram que sua mãe está grávida de uma menina e que ela se chamará Maria (DC VII-9).

Haviam algumas árvores frutíferas (mangueira e limoeiro) cujos/as participantes gostavam de subir, pegar as frutas, comer e às vezes levar para casa para alguém da família. Conversamos nas reuniões de planejamento e com os/as participantes sobre esta situação pois haviam alguns cuidados que deveriam acontecer caso quisessem pegar as frutas.

³ Frase do poeta Maiakovski, citada por Caetano Veloso em uma de suas canções

Foi conversado também sobre as frutas que haviam nas árvores do clube. Os funcionários haviam orientado que se aguarde até que as frutas fiquem maduras para o consumo, e que fosse combinado com os educadores/as e participantes um momento em que irão todos juntos para comer as frutas. Ficou combinado que aquele ou aquela que comer as frutas do clube no meio do período das atividades ficará sem comer o lanche ao final do dia, pois já terá comido outras frutas (DC .IV-1)

A ida a árvore para comer mangas verdes era muitas vezes compreendida por nós educadores/as como um desrespeito aos combinados estabelecidos ou até uma distração, mas a fome sentida nem sempre era considerada, ao menos num primeiro momento.

Alguns participantes da turma que estava dispersa e distante dos educadores, e foram até a mangueira pegar mangas para comer, sendo que os educadores advertiram antes que estes ficariam sem o lanche ao final caso isso acontecesse. Mais uma vez desafiam os educadores dizendo que comeriam o lanche sim (DC VII-10d).

Considerações

Podemos considerar, a partir da análise realizada, que os processos educativos podem acontecer em diferentes momentos, não estando restritos às intervenções dos/as educadores/as. Assim, mesmo antes do projeto começar ou nos intervalos das atividades decorreram processos educativos a partir das relações entre participantes-participantes, participantes-educadores/as e educadores/as-educadores/as.

Para Brandão (2014, p. 17) todo conhecimento deve "desaguar em uma das muitas dimensões de uma ação social", só assim se tornando sabedoria. A participação em um projeto social incentiva o constante pensar-agir a partir das situações encontradas no seu cotidiano, gerando discussões e aprendizados importantes para a formação dos educadores/as e participantes. O conhecimento 'desagua' em uma ação social e compreendemos que é transformado por ele, como vivenciamos na categoria relacionada à fome, que não havia sido tema de grandes debates durante nossas licenciaturas.

Em educação musical apontamos especialmente para a importância da ludicidade nas atividades musicais no projeto. No recorte feito para esta pesquisa, a preparação para a apresentação musical no Festival gerou tensões com a busca pela ludicidade. A partir disto foi necessário refletir, agir, dialogar e se posicionar sobre esta situação.

Finalizando, a apresentação foi uma oportunidade de ser o foco das atenções; ser reconhecido enquanto parte de um grupo; mostrar a música que fez, que canta, que toca; lidar

com diferentes sentimentos (ansiedade, vergonha, alegria etc.); conhecer uma universidade da cidade onde podem vir a estudar futuramente, desmistificá-la, aproximar-se. Criar a música e ensaiá-la foi uma oportunidade de conviver, dialogar, trocar experiências, expor vontades e sentimentos, se posicionar, confrontar e experimentar.

É necessário, portanto que se busque um equilíbrio entre o produto (apresentação musical) e o processo, de forma que apresentar a música seja tão proveitosa quanto criá-la e ensaiá-la.

Referências

- ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.
- BOFF, Leonardo. **A voz do arco-íris**. Brasília: Letraviva, 2000.
- CAMPOS, Silmara E. A.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MAIA, Maria A.; VASCONCELOS, Valéria O.; SILVA JUNIOR, José A. ; LIMA, Mônica dos S. **O lazer cotidiano do Jardim Gonzaga - São Carlos**. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER - LAZER E TRABALHO: NOVOS SIGNIFICADOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. Anais... Santo André: 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 2014
- GALON, Mariana; AMENT, Mariana B.; DUTRA, Pedro; SEVERINO, Natália B.; JOLY, Ilza Z. L. **Por uma Educação Musical Humanizadora**. Comunicação oral in: XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – 2013.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Vivências em atividades diversificadas de lazer. In: **Editais de atividades de extensão**. São Carlos: ProEx/UFSCar, 2007.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: _____. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KATER, Carlos. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.
- LAGE, Victor. **Lutas e brincadeiras: processos educativos envolvidos na prática de lutar / Victor Lage**. -- São Carlos: UFSCar, 2009.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

OLIVEIRA, Maria W.; SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. Anais da 32ª Reunião da ANPED, 2009

RODRIGUES, Cae; LEMOS, Fábio R. M.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Teorias do lazer: contribuições da fenomenologia**. In: Giuliano Gomes de Assis Pimentel. (Org.). Teorias do lazer. 1ed. Maringá: Eduem, 2011.

SANTOS, Matheus O. **Ludicidade, animação cultural e educação** : um olhar para o projeto “Vivências em atividades diversificadas de lazer” / Matheus Oliveira Santos. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; BELMONTE, M. M.; MARTINS, M. Z. **Futebol Callejero: desafios e potencialidades de uma metodologia para a Educação Popular**. Resumos do IX Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana. XV Simpósio Paulista de Educação Física (VIII CIEFMH e XIV SPEF). Motriz, Rio Claro, v.21, n.2 (Supl.), Apr./Jun. 2015.

SANTOS, Boaventura S. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-71.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

BELARDI NETO, Vera Lucia Lotufo; MARTINS, Maria Anita Viviani. Emoções e sentimentos: uma análise de sua interferência na aprendizagem da matemática. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 60-69.

EMOÇÕES E SENTIMENTOS: UMA ANÁLISE DE SUA INTERFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Vera Lucia Lotufo Belardi Neto
Maria Anita Viviani Martins
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

A Matemática marcou a vida de muitos estudantes, ou pelo prazer ou pela aversão. No meu caso marcou pela aversão. As dificuldades que tive na matéria, principalmente no Ensino Fundamental, deixaram algumas frustrações que carreguei pela vida adulta. Minha imagem mental infantil revelou que o problema não era da escola, do professor, ou do sistema educacional, mas da matemática, porque ela lida com valores absolutos e eu não tinha “aptidão” para a matéria.

Observando a Educação matemática dentro de uma postura conceitual e um enfoque cognitivo distinto, ela é a arte de entender várias técnicas e habilidades práticas que utilizam processos de contagem, medida, classificação e ordenação. Essa visão reduz a Matemática a uma disciplina compartimentalizada e voltada para as questões exatas e da razão, não cabendo nela as emoções, nem um olhar para o sujeito que aprende. Grande parte dos professores assimilaram essas noções esquecendo a história e a importância da Matemática na evolução intelectual da humanidade.

Lembramos que, a matemática apareceu para suprir as necessidades básicas do homem, através da construção de materiais de pedra, de osso, de barro, de metal, e esse material era utilizado em moradias, vasilhames, utensílios, e outros.

Recentes programas de Etnomatemática e Etnociência fazem uma análise do currículo sobre a matemática aprofundando questões de natureza metodológica e epistemológica, procurando ampliar a sua visão. (D'Ambrosio, 1998).

A palavra foi cunhada da junção dos termos *techné*, *mátema* e *etno*. Segundo afirma Ubiratan D'Ambrósio (2005) o Programa Etnomatemática:

tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhes permitam sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (*techné* ou 'ticas') de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (*mátema*) a realidade natural e sociocultural (*etno*) na qual ele, homem, está inserido.

Povos de diferentes culturas têm múltiplas maneiras de trabalhar com o conceito matemático. Diferentes grupos sociais produzem conhecimentos matemáticos. A Etnomatemática valoriza estas diferenças e afirma que toda a construção do conhecimento matemático é válida e está intimamente vinculada à tradição, à sociedade e à cultura de cada povo.

Dados recentes sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013 mostram que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 ponto. O Ideb nacional nessa etapa ficou em 5,2, enquanto em 2011 havia sido de 5,0 (Brasil, 2015).

Dados da Prova Brasil de 2013 mostram que o desempenho dos alunos que estão no 5º ano do Ensino Fundamental, 5,81% estão abaixo do primeiro nível em Matemática, ou seja a capacidade de determinar a área das figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem (Escala de Proficiência de Matemática – 5ª ano).

Com relação aos índices de avaliação mais elevados, ainda nos anos iniciais, o registro em 2005 era de 2,9% das crianças (cerca de 357 mil matrículas) matriculadas em escolas municipais com Ideb acima da nota 5,0. Em 2013, o percentual saltou para 45% - 4,8 milhões de estudantes – na mesma situação (Brasil, 2015).

O Brasil e 65 países participaram do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o resultado de tal avaliação mostrou que o Brasil apesar dos avanços ainda ocupa a 58ª posição no ranking educacional, em relação a outros países, na matemática, com 391 pontos.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é uma prova aplicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para medir o nível de habilidades de estudantes de diferentes países em três áreas do conhecimento: matemática, leitura e ciência. O exame ocorre a cada três anos para alunos na faixa etária dos 15 anos. Apesar de não ser um país-membro da OCDE, o Brasil participa do Pisa desde 2000. O desempenho do país evoluiu nas últimas edições, mas os alunos brasileiros ainda ocupam

as últimas posições do ranking do Pisa. Os primeiros lugares são da China (Xangai) com 613 pontos, Coréia (Cingapura) com 573 pontos, Hong Kong (China) com 561 pontos e assim por diante. (Brasil, 2015)

Existe uma infinidade de estudos publicados relacionando os descritores matemática, emoções e psicologia. No google academic encontramos mais de 14.300 artigos entre 2010-2015. Na base de dados Pubmed de 2014 encontrou-se 966 artigos com esses descritores.

Mas o que significa para uma criança de 10 ou 11 anos saber adição e subtração? Observo em minha prática cotidiana que crianças aprendem as regras matemáticas mecanicamente sem entender o conceito do número como uma totalidade. Elas aprendem arbitrariamente, mas não constroem em seu pensamento as estruturas cognitivas que a levariam à possibilidade de entender o que a escola ensina.

Observo que as crianças não compreendem a natureza do número e dos primeiros conceitos matemáticos, não sabem estabelecer relações entre os objetos, tendo dificuldade de classificar, ordenar e quantificar. Elas não conseguem fazer a *abstração reflexiva*¹, relacionando vários objetos e coordenando essas relações entre si.

Sendo a matemática uma disciplina de estrutura lógico formal e dedutiva a seleção dos conteúdos de ensino deveria estar de acordo com o nível de desenvolvimento do pensamento das crianças valorizando a sua maneira de pensar. É curioso observar que também os educadores sentem-se oprimidos pelas falhas do sistema de ensino e acabam por reproduzir essa opressão na relação com os alunos.

Observo na prática educativa que as crianças apresentam medo, tristeza, angústia e sensações de fracasso por terem dificuldades em resolverem questões ligadas à matemática. Referem que não gostam do professor, não entendem a matéria e acabam levando essa frustração para a vida adulta, contribuindo para a baixa autoestima. Seria ingênuo dizer que a matemática ou os professores são os únicos responsáveis pelas questões de fragilidades do ego, pois muitos são os aspectos envolvidos na estruturação do *self*, como as primeiras relações da mãe-bebê, as relações desse com o mundo, as relações familiares e o ambiente social.

Isso não implica que não devamos refletir sobre a responsabilidade dos educadores e os aspectos implícitos no sistema educacional no ensino da matemática. É importante preparar

¹ Piaget fez uma distinção entre abstração reflexiva e abstração simples. Ele denominou abstração reflexiva aquela característica da experiência lógico-matemática e a abstração simples aquela própria da experiência física. “A abstração reflexiva seria, portanto, construída pela mente do sujeito ao criar relacionamentos entre vários objetos e coordenar essas relações entre si, enquanto a abstração simples, ou empírica é a abstração do próprio objeto, ou seja, de suas propriedades, mediante a observação das respostas que o objeto dá à ação exercida sobre ele. (Rangel, M^a Cristina”, 1992).

as gerações futuras, deixando a arrogância e insegurança de lado para conduzir os alunos a um modelo mais humanitário de educação.

Segundo o neurocientista Damásio (1996) as emoções são onipresentes em nossa experiência cotidiana, vinculando-se a todos os objetos ou situações encontradas em nossa experiência. Além disso, todas as imagens, realmente percebidas ou evocadas, são acompanhadas do aparelho da emoção. Portanto, *“gostemos ou não, essa é a condição humana natural... A emoção nos atinge independentemente de onde ela venha”*.

Muitos autores falam da fundamental importância das relações do corpo com o meio evolutivo, seja do ponto de vista psíquico, neurológico, ou fenomenológico. As emoções são sentidas pelo corpo, os estados de ânimo estão presentes e somos afetados por eles.

Merleau-Ponty (1934, p.20) revela que “não se pode perceber o problema psicológico sem o recurso da filosofia da percepção” e ainda afirma que “a percepção só existe enquanto alguém possa percebê-la através do ponto de vista de seu próprio corpo” (p.48).

Durante grande parte do século XX as emoções não tiveram lugar no espaço dos laboratórios, por ser subjetiva demais. Presumia-se que a razão era totalmente independente da emoção. Embora a emoção tenha resultado em ser “devolvida” para o cérebro, acabou sendo relegada aos extratos neurais mais inferiores. Estudos recentes das neurociências e a neurociência cognitiva têm referendado e elegido a emoção como tema de estudo, deixando de ser algo misterioso e desprivilegiado, de interesse apenas dos artistas (Damásio, 2000, p.60).

Método

Este estudo enquadrou-se dentro dos princípios epistemológicos da fenomenologia hermenêutica, abrindo-se em direção a um enquadramento na abordagem qualitativa de pesquisa, com base no pensamento de Husserl, Gadamer, Ricoeur, Merleau-Ponty, alguns estudos de Costance Kamii e do neurocientista Antônio Damásio.

A Fenomenologia é um método que estuda as essências da existência e compreende o homem a partir do sentido e das relações e não dos fatos. Buscamos descrever e entrecruzar os discursos das crianças e da professora, procurando o significado para o fenômeno.

A população inicial de estudo foi composta de 36 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental e a professora de matemática da classe, de uma Escola Estadual da cidade de São Paulo, Capital. Selecionamos aleatoriamente dez dos discursos para a análise qualitativa dos dados através da hermenêutica de sentido.

Explicou-se para os alunos da sala de aula o tema da pesquisa e sua finalidade. Sublinhou-se a importância de responderem com sinceridade e de maneira completa. Foram feitas três perguntas, que foram escritas na lousa, copiadas pelas crianças numa folha de papel e respondidas por escrito. A primeira questão foi: Como você se sente durante as aulas? A segunda questão: Como você se sente durante as aulas de matemática e a terceira questão era: Como você se sente quando não entende uma explicação?

Em seguida procedemos da mesma forma com a professora de matemática, que respondeu a duas questões: Como você se sente dando aulas? E, como você se sente dando aulas de matemática?

Recolhidas a escrita dos alunos e da professora seguiu-se o momento da análise idiossincrática dos discursos.

A palavra idiossincrasia é uma palavra de origem grega. É a maneira de ver, de sentir e de reagir de cada pessoa. A análise idiossincrática é assim chamada porque busca tornar visível o sentido presente na descrição espontânea dos sujeitos lançando mão de símbolos que expressam ideias.

Os discursos dos sujeitos sofreram três reduções para alcançar o princípio atribuído. Esse procedimento ocorreu com as três interrogações feitas aos alunos separadamente. Em seguida estabelecemos as convergências das respostas dos alunos, entre as três questões de pesquisa. O mesmo foi feito em relação às duas respostas dadas pela professora. Por fim, estabelecemos as convergências dos discursos dos alunos e da professora.

A primeira redução foi fazer a leitura e releitura das respostas dadas pelas crianças e a professora, selecionando em frações o discurso espontâneo dos sujeitos.

Em seguida ocorreu a segunda redução que foi encontrar as unidades de significado. Analisou-se, sintetizou-se e reescreveu-se numa linguagem dentro da norma culta, transformando as unidades de significado (análise idiossincrática), transcrevendo o discurso informal na norma culta; é a inteligibilidade do discurso. São recortes que o pesquisador julga significativos dentre os vários pontos da descrição. Para isso os depoimentos devem ser lidos à luz da sua interrogação.

Finalmente, as unidades de significado sofrem uma terceira redução que são as sínteses das significações dos discursos, reescritas na forma de asserções articuladas objetivando expressar a essência do pensamento do sujeito, o sentido atribuído por ele.

O passo seguinte foi fazer a análise nomotética. O termo *nomos*, indica uso de leis. Nomotético indica a elaboração de leis ou princípios gerais originados do conhecimento de fatos anteriores.

A análise nomotética indica a passagem do individual para o geral, para buscar as convergências dos discursos e compreender o que é investigado. Formula-se as generalidades do fenômeno, que são descritas em formas de proposições, iluminando uma de suas perspectivas, que na verdade são inesgotáveis. O objetivo desta análise é encontrar a abertura para o novo que está escondido na diversidade da experiência e nas sombras da consciência.

As asserções articuladas são separadas de acordo com os significados. Reúnem-se as asserções articuladas por convergência de sentido dos discursos. Há uma nova redução para encontrar a Lei, que resultou na proposição da avaliação. O resultado da análise das asserções articuladas dá origem às categorias que resumem o significado das respostas dadas pelos alunos e a professora.

Resultados e Discussão

Como resultado da análise idiossincrática dos discursos daremos o exemplo do discurso da aluna nº 04, nas três interrogações. A análise dos nove alunos restantes procedemos da mesma maneira.

Primeira interrogação: Como você se sente durante as aulas?

Resposta da aluna: *“Eu me sinto muito nervosa, porque acho que as lições que a professora passa, um pouco difícil, porque eu não sou tão esperta e não sou burra, e agora que nós vamos ter prova, vou ficar mais nervosa ainda”*.

Discurso na linguagem do sujeito	Unidades de significado	Asserções Articuladas
1) Eu me sinto nervosa porque acho as lições que a professora passa um pouco difíceis e não sou tão esperta e não sou burra.	1) As situações de ensino, ao se apresentarem de difícil compreensão, trazem si obstáculos à aprendizagem adequada (01).	1) As situações de ensino levam a emoções negativas, sensação de incompreensão e medo (01).
2) Agora que vamos fazer prova vou ficar mais nervosa ainda.	2) As situações de prova provocam comportamentos descompensados (02).	

Segunda interrogação: Como você se sente durante as aulas de matemática?

Resposta da aluna: “*Bom, eu me senti ansiosa, porque eu não gosto de matemática, eu não vou bem em matemática*”.

Discurso na linguagem do sujeito	Unidades de significado	Asserções Articuladas
1) Me sinto ansiosa, porque não gosto de matemática. 2) Não vou bem em matemática. 3) Não me sinto bem nas aulas de matemática.	1) As aulas de matemática levam sensações de angústia e ansiedade (1,3). 2) As aulas de matemática trazem sentimento de fracasso (2).	1) As aulas matemática levam a emoções negativas de angústia e ansiedade, porque causam sensação de fracasso e incompreensão (01).

Terceira interrogação: Como você se sente quando não entende uma explicação?

Resposta da aluna: “Eu me sinto em dúvida, porque quando a professora passa uma lição na lousa e eu não entendo, fico assim”.

Discurso na linguagem do sujeito	Unidades de significado	Asserções Articuladas
1) Eu me sinto em dúvida. 2) Quando a professora passa uma lição na lousa e não entendo, fico em dúvida.	1) Não entender as explicações gera um sentimento de receio e fracasso pela dificuldade de compreensão (01).	1) Não entender as explicações leva a sentimentos de mal-estar, incerteza e de falta de compreensão (01).

Perguntar como se sente significa perceber com qualquer um dos órgãos dos sentidos, experimentar sensação e implica a maneira como se é afetado por um determinado fenômeno e a experiência decorrente.

Merleau-Ponty (1989, p.92) relata que: “perceber é tornar algo presente para si com a ajuda do corpo, tendo a coisa sempre seu lugar num horizonte de mundo e consistindo a decifração em colocar cada detalhe nos horizontes perceptivos que lhe convenham”.

Para o neurologista Damásio (1996, p.183) os estados do corpo interferem na consciência e existe uma sensação corporal continua que, embora não nos a percebamos dela a todo o momento, nos permite responder prontamente, caso seja necessário.

O resultado das convergências dos discursos dos alunos em relação às três questões originaram sete categorias, a saber:

- 1) Sentimento de ambivalência;
- 2) Tensão emocional;
- 3) Oportunidade de emprego;
- 4) Oportunidade de interação social;
- 5) Prestar atenção;
- 6) Sentimento de não compreensão e
- 7) Sentimento de confusão.

A análise do discurso da professora através das duas interrogações encontrou a categoria de “sentimento de prazer” tanto em relação a lecionar, genericamente, como a lecionar matemática.

Quanto ao sentimento de *ambivalência* referem-se a sensações de bem-estar e mal-estar ao mesmo tempo, dentro de uma mesma situação. Apresentavam emoções negativas como medo de provas ou do temperamento do professor, nervosismo, tensão pela dificuldade na execução das tarefas e pela perspectiva de progresso na vida.

Oportunidade de Emprego apareceu nos discursos das crianças o que mostra que elas têm uma visão bastante realista do que significa estar na escola, uma oportunidade de ter progresso na vida. A escola é um lugar de desenvolvimento de habilidades e um meio de ascender socialmente.

Tensão física e emocional uma categoria nas quais os alunos referiram emoções de tristeza e medo, sentindo-se pressionadas por uma avaliação rigorosa, nervosismo em situação de prova e sofrimento físico. Uma aluna referiu que sentia dores na mão de tanto escrever. Isso leva a uma reflexão sobre sua boa ou má capacidade de aprendizagem.

Oportunidade de interação social foi uma categoria que surgiu nos discursos em que os alunos referiram ao prazer de estar na escola e a oportunidade de relacionamento social.

Prestar atenção é um ato que implica ação mental, estabelecimento de relações, dependendo dos sentimentos oriundos do corpo. Prestar atenção envolve tomar distância dos anseios do corpo e voltar a atividade mental para o objeto do campo perceptivo.

Sentimento de não compreensão é o resultado de uma observação, um discurso que não faz sentido para o sujeito. Ela surge quando o fenômeno humano pensado perde sua dimensão humana e se transforma numa descrição memorizada. A explicação não toma o lugar da compreensão.

Sentimento de confusão gera uma falta de clareza em relação a explicação dada pelo professor, que não mostra o sentido da matéria ensinada. Isso gera uma incerteza sobre a realidade dos fatos e leva também a uma indefinição quanto a lealdade do professor que passa lições difíceis e pouco compreensivas.

Quanto ao discurso da professora a análise resultou na categoria *sentimento de prazer*, tanto em relação a lecionar de maneira geral, como lecionar matemática. Quando perguntada como se sentia dando aulas de matemática a professora respondeu: “*Gosto muito de matemática, então, penso que explico bem a matéria e sempre que possível relacionando com problemas da vida, para que haja maior fixação. Eu acho a matéria gostosa*”.

A professora afirma que lecionar matemática traz sensação de prazer, por isso acha que explica bem a matéria. A hermenêutica ensina que compreensão e explicação são atitudes diferentes. (D'ARTIGUES, p.54).

Para explicar é necessário que exista alguém com intenção de aprender e compreender. Gostar de matemática não é suficiente para tornar inteligível a matéria. É necessário um encontro de intencionalidades, a do sujeito que aprende e a do sujeito que deve tornar o objeto de conhecimento compreensível.

Analisando os discursos dos alunos e da professora pode-se notar que não existem convergências. A convergência é a divergência. Tanto alunos como a professora expressam verbalmente emoções opostas. A professora refere-se ao prazer de ensinar e acredita que os alunos entendem o que ela explica. Os alunos mostram emoções negativas nas situações de ensino. Sentem-se confusos e incompreendidos. Dizem que sentem medo e ansiedade durante as aulas e não ousam questionar sobre o que é ensinado, assumindo atitude passiva e esperando do professor as respostas corretas. Não há reciprocidade nas relações entre professor e aluno, nem diálogo, cada um está preocupado com seu próprio estado de ânimo.

Os alunos demonstraram que não temem a figura da professora, mas veem o conhecimento como algo distante e quase inatingível.

O objetivo principal do ensino da matemática é o desenvolvimento de capacidades dedutivas e sua principal função é desenvolver a capacidade de pensar, criar diversas maneiras de resolver problemas, estabelecer relações entre os objetos e não apenas dar respostas certas ou erradas de acordo com as técnicas operatórias. É possível que esse sujeito não sinta prazer em ser um repetidor mecânico de respostas certas, ou é possível que seja difícil compreender essa linguagem artificial e abstrata que abriga signos complexos. A educação matemática não se resume em colocar conhecimento na cabeça dos sujeitos. O professor deve estimular a construção do conhecimento através das próprias reflexões da criança. As crianças gostam de expressar suas ideias, sentem-se valorizadas com isso.

É preciso criar condições de devolver à criança a conquista da autoconfiança e autonomia intelectual, através da apropriação e conscientização de sua realidade pessoal, sentimentos e emoções, tornando-a autora de sua própria história.

Referências

Brasil. Ministério da Educação, 2015. http://www.download.imp.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escola/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf.

Brasil. Ministério da Educação, 2015. <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012>.

Damásio A R. **O mistério da Consciência**. São Paulo: companhia das Letras, 2.000.

_____. **Erro de Descartes**: emoção, razão, e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

D'Ambrosio, U. **Etnomatemática**. Arte ou técnica de Explicar e Conhecer. São Paulo: Editora Ática, 1998.

D'Artigues, A. **O que é a Fenomenologia?** São Paulo: Centauro Editora, s.d.

Merleau-Ponty, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. São Paulo: Ed. Papyrus, 1989.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Rangel, M.C. **Educação Matemática e a Construção do número pela criança**. Artes Médicas, 1992.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

BELMONTE, Mauricio Mendes; TAFURI, Diogo Marques. Epistemologias do sul: pesquisa participante e sistematização de experiências enquanto metodologias científicas de investigação no campo da educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 70-80.

**EPISTEMOLOGIAS DO SUL: PESQUISA PARTICIPANTE E
SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS ENQUANTO
METODOLOGIAS CIENTÍFICAS DE INVESTIGAÇÃO NO CAMPO
DA EDUCAÇÃO.**

Mauricio Mendes Belmonte
Diogo Marques Tafuri
(PPGE/UFSCar)

Eixo Temático: Epistemologia da Motricidade Humana

Introdução: Epistemologias do sul

Nós, autores do presente artigo, ao nos debruçarmos sobre fenômenos próprios ao campo científico da Educação, ao intentarmos compreender processos educativos que decorrem das mais variadas práticas sociais empreendidas pelos seres humanos em diferentes contextos histórico-culturais (TAFURI, 2014a; BELMONTE, 2014), buscamos respaldo teórico-metodológico nas “Epistemologias do Sul” (SANTOS; MENESES, 2009), aqui entendidas como formas de produção de conhecimento que identificam e denunciam a presença de alicerces epistêmicos totalitários, aos quais os povos do eixo sul do globo terrestre tem sido historicamente condicionados, principalmente a partir do advento da modernidade europeia.

Chamamos a atenção para o termo “epistemologias” estar apresentado em sua forma plural, indicando a multiplicidade de intervenções metodológicas que possibilitam a “ecologia de saberes” (SANTOS; MENESES, 2009), ou ainda, no bojo do movimento radical de reconhecimento da alteridade que compreende o outro em organicidade com seu contexto, com seu mundo-vida, emergindo disso a intercorporeidade como uma relação horizontal e emancipadora entre toda gente participante de processos de produção do conhecimento. Sobre as “Epistemologias do Sul”, Santos e Meneses (2009) esclarecem:

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes (p.9).

Partindo da concretude vivida e da qualidade da relação que estabelecemos com o Outro, a ecologia de saberes busca compreender o ser humano em ação, em coparticipação intencional, a partir do corpo-ao-mundo-com-os-outros, posto que “O ser humano está todo na motricidade, numa constante abertura à realidade mais radical da vida” (SÉRGIO, 1999, p.18) em seu movimento intencional para transcendência com potencialidade e vocação para “ser mais” (FREIRE, 2011). Portanto, é a partir do reconhecimento das situações que limitam nosso movimento de vocação em “ser mais” é que procuramos romper com a hegemonia científica ocidental, lançando mão do “SULear”¹ (CAMPOS, s/d) nossas pesquisas, partindo de um *ethos* latino-americano de produção de conhecimento.

Realizaremos, a partir daqui, o exercício de apontar as concepções metodológicas suleadoras de nossas práticas de pesquisa. Todavia, ressaltamos que ao nos apropriarmos de tais métodos não tivemos como intenção simplesmente sua utilização enquanto técnica ou instrumento de realização do trabalho de campo pertinente a cada um de nossos estudos, num *quefazer* científico desconectado de uma visão política da realidade social. Pretendemos, sim, destacar e valorizar nossa intencionalidade para uma construção compartilhada de mundo a partir de nossas experiências investigativas, pautada na relação dialética e dialógica de convivência com o outro, subsumindo a alteridade radical no processo de estar “sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo” (GONÇALVES JUNIOR; SANTOS, 2006).

A Pesquisa Participante

A Pesquisa Participante surge no contexto de América Latina durante as décadas de 1960 e 1980, a partir de uma série de experiências empreendidas por pesquisadores e militantes políticos inseridos em processos e ações de transformação social emergentes, postos em marcha por grupos populares e movimentos sociais urbanos ou rurais (TAFURI, 2014b). De um modo geral, segundo Brandão e Borges (2007), as experiências de Pesquisa

¹ Trata-se de um neologismo criado pelo autor com a intencionalidade de romper com a ideologia da dominação incutida em bases epistemológicas totalizadoras e eurocêntricas. De acordo com Campos (s/d) “[...] a presença única do verbo nortear (NORTEar) como orientar-se para o Norte e também dirigir, orientar, guiar. Na noite do hemisfério sul, o encontro da direção Sul apoiado pelo Cruzeiro do Sul deveria enquadrar apenas na ideia de "SULear-se", palavra que não consta dos dicionários brasileiros” (p. 53).

Participante são compreendidas como “[...] um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa” (p.53).

Convergindo com a proposição apresentada, encontramos Schmidt (2006) ao sinalizar que este modelo de investigação social se apresenta como crítico e alternativo aos métodos positivistas de pesquisa em ciências humanas, dado o modo como ela “[...] é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo” (SCHMIDT, 2006, p.13). Tal ruptura arremete tanto à natureza da participação do pesquisador que se insere em meio às práticas sociais populares, quanto pelos diferentes níveis de envolvimento dos agentes populares no processo de uma investigação suleada pelo método da Pesquisa Participante, uma vez que os horizontes epistemológicos positivistas apregoam a neutralidade e objetividade no quefazer científico, compreendendo que as perspectivas participativas possibilitam a interferência do “objeto” de pesquisa nas etapas de sua construção, o que comprometeria o rigor e a cientificidade da investigação.

Em relação à questão do envolvimento político do pesquisador acadêmico com as ações e projetos dos sujeitos de seu estudo, considerando-se as implicações dialéticas existentes entre pesquisa e intervenção, ainda que concordemos que o “[...] trabalho de partilha na produção social de conhecimentos não significa o direito a pré-ideologizar partidariamente os pressupostos da investigação e a aplicação de seus resultados” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.55), estamos em acordo com Oliveira (2009), para quem:

[...] o compromisso ético e social é ponto de partida e chegada. Falo de um compromisso com a melhoria das condições de vida e saúde da população brasileira, na busca da equidade, do respeito à vida e da dignidade das pessoas, da valorização do saber e cultura populares, da inclusão e controle sociais e da superação de todas as formas de desigualdade e discriminação. O retorno à comunidade dos ganhos ou resultados desses trabalhos não se dá, exclusivamente, no terreno do compartilhamento de informações, mas também na efetiva contribuição social, que deve ser anunciada na justificativa do trabalho, prevista na metodologia e verificada em seus resultados (p.317).

Se a relação ética e política intencionada pelo pesquisador junto aos grupos ou indivíduos oprimidos representa um dos elementos metodológicos fundamentais das pesquisas participantes, constituindo-se como característica comum às experiências latino-americanas realizadas neste campo de atuação, a forma e o nível de participação dos sujeitos

de pesquisa no decorrer de seu processo de edificação são tratados de modo deveras diverso na literatura específica ao tema (HAGUETTE, 2010). Em nosso caso, compartilhamos da posição de Brandão (1983), o qual substantiva a ideia de participação da seguinte forma:

Quero insistir aqui que a questão fundamental não é a da participação de setores populares em atividades de produção científica de conhecimento social. É a da determinação de como aqueles que podem produzir cientificamente tal conhecimento colocam o seu trabalho participando de projetos de efetivo interesse político das classes populares, para que a participação não seja um ardid, mas um serviço. Desde que o horizonte do pesquisador/educador seja o do poder das classes populares e, conseqüentemente, o da realização de transformações estruturais a partir do trabalho político de tais classes [...] (p.69).

No entanto, acreditamos que outros aspectos relacionados ao fazer pesquisa merecem ser colocados e debatidos neste texto que se propõe a problematizar e anunciar questões relativas ao repertório metodológico das pesquisas qualitativas em ciências humanas. Estamos nos referindo ao papel da convivência metodológica, do reconhecimento à legitimidade do saber popular e da construção dialógica deste saber no processo de investigação científica (OLIVEIRA, 2009).

Inicialmente, entendemos que uma Pesquisa Participante deve prever em sua metodologia de trabalho a disposição e disponibilidade do pesquisador para o ato de conviver de um modo próximo e comprometido com os sujeitos/colaboradores de sua investigação, de modo a que seja possível uma melhor compreensão das nuances e especificidades das ações e relações cotidianas vivenciadas por eles em sua própria realidade social. Segundo Oliveira (2009):

Na convivência, somos incitados e incitadas a procurar e respeitar as diversas manifestações espirituais, materiais e culturais. No encontro com grupos 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 (p.314-315).

A convivência pode significar, portanto, a possibilidade de reconhecimento e respeito à alteridade representada pelo outro. Neste sentido, questionando a dificuldade que diversos pesquisadores e outros profissionais que trabalham junto aos grupos populares encontram ao interpretar como tais pessoas pensam, percebem e agem no mundo, Valla (1996) afirma que tal dificuldade está intimamente relacionada a uma postura costumeiramente adotada por eles

de não aceitar a possibilidade de que os segmentos populares são capazes de produzir conhecimento que sirva para interpretar e explicar a realidade.

De nossa parte, partilhamos do entendimento de que a relação estabelecida entre diferentes sujeitos no bojo de uma Pesquisa Participante, expressa na construção de um conhecimento crítico decorrente do exercício radical da alteridade, deve implicar necessariamente a busca pela construção e consolidação de relações dialógico-comunicativas. Segundo Freire (2006):

A comunicação [...] implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Por isto, não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. [...] O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo (p.67).

Por se tratar de um fenômeno essencialmente intersubjetivo de e na construção humana do mundo objetivo, o diálogo entre as pessoas não pode partir de uma situação opressora que implique dominação de uns sobre outros, em uma relação de negação do direito de homens e mulheres pronunciarem suas próprias palavras. Enquanto ato de criação e recriação do mundo, o diálogo se instaura e se realiza como um ato de amor e humildade entre os seres humanos (FREIRE, 2011). Deste modo, considerando a centralidade do diálogo nos trabalhos de Pesquisa Participante, compreendemos junto com Oliveira (2009) que:

Ao se realizar trabalhos na busca do diálogo com o outro, tendo o compromisso ético e social como ponto de partida e chegada, aprende-se a convivência e, com ela, a gostar de si e da vida. Aprende-se pessoalmente e profissionalmente e, com isso, ganha-se não só em experiência, mas também com a riqueza do conhecimento construído (p.318).

A Pesquisa Participante, ao colocar-se explicitamente ao lado e a serviço de projetos populares emancipatórios de transformação social, reconhece e expressa de modo contundente tanto as disputas de poder engendradas no seio de uma estrutura social marcada por uma rígida hierarquização, quanto aquelas ocorridas no interior do universo científico. Ao fazê-lo, nega que seja possível concebermos a ciência moderna como algo abstrato, em que o “conhecimento em si” fosse sua única finalidade. Além disso, ela se propõe a responder questões que a nosso ver são fundamentais a qualquer pesquisador que se destina a investigar a realidade social: “Qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos? A que se destina o conhecimento científico e quem dele se beneficia?” (HAGUETTE, 2010, p.156).

Sistematização de Experiências

A partir de um posicionamento que arremete a uma escolha política de luta para a transformação da realidade, Streck e Adams (2012) anunciam que, “[...] do ponto de vista ético, as epistemologias do Sul propõem-se a uma construção dialógica e processual de outro paradigma de vida, com justiça, solidariedade e respeito à diversidade desde a ótica dos ‘condenados da terra’” (p.249). A partir das décadas de 1960 e 1970, o crescente descontentamento popular com as “assimetrias sociais” (ADAMS, 2009, p.3) ocasionadas pelo sistema econômico capitalista, principalmente nos países da América Latina, África e parte da Ásia, fez aumentar a insatisfação popular com a situação de exploração e injustiças sociais, impelindo-as a lutar por melhores condições de vida. Tais lutas foram realizadas, principalmente, por meio da organização dos movimentos sociais.

Nesse contexto de mobilização e de emergência dos movimentos sociais, surgiu a necessidade de sistematização de tais experiências a fim de que fosse possível refletir sobre a história vivida, sobre os avanços e retrocessos dos movimentos, para comunicar e compartilhar os saberes emergentes de tais práticas. Nas palavras de Jara-Holliday (1998):

Experiencias significativas como la de los Sin Tierra de Brasil, las Comunidades en Resistencia de Guatemala, el Movimiento Indígena Zapatista en Chiapas, son una clara muestra de las potencialidades que se encuentran en la práctica social de nuestro continente, cuyas enseñanzas urge procesar y compartir (p.3).

A origem desta metodologia de pesquisa está intrinsecamente ligada à necessidade de descrever, interpretar, compreender, significar e compartilhar os processos educativos decorrentes de práticas de Educação Popular. Segundo Eckert, (2009) os movimentos iniciais de Sistematização de Experiências surgiram na década de 1980, no México, junto ao Centro de Estudos do Terceiro Mundo (CEESTEM). Neste contexto, foi percebida a necessidade de refletir acerca das experiências colhidas ao longo dos anos de trabalho da equipe do CEESTEM, com vistas a gerar aprendizados que pudessem ser replicados, transformados ou tomados como referências para outras organizações que também atuavam com Educação Popular. Corroborando com as necessidades apontadas anteriormente, Jara-Holliday (2006) esclarece:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fazem desse modo (p.24).

Tal opção metodológica exige, sobretudo, participação. Esta participação implica necessariamente em um posicionamento político que, negando uma pretensa neutralidade científica, considere como ponto de partida a realização de pesquisas junto/com o outro, em meio a nossa relação de estar sendo-uns-com-os-outros, encarnados na realidade concreta, em intersubjetividade ou, ainda, em intercorporeidade, visto que o pesquisador ou pesquisadora estão sempre envoltos/as em realidades históricas, ambivalentes e ambíguas, num constante movimento de fazer-se e refazer-se. Neste sentido, Streck (2010) acrescenta:

O que importa destacar é que, tanto na Pesquisa Participante quanto na educação popular, houve um momento em que pesquisadores e educadores julgaram importante encharcar-se de realidade, a partir do reconhecimento de que, sem a participação dos maiores interessados na transformação da sociedade em direção à democracia e à humanização, o conhecimento produzido teria pouco efeito na vida das pessoas e das sociedades (p.193).

No trabalho com a metodologia de Sistematização de Experiências, Jara-Holliday (2006) sugere o desenvolvimento da pesquisa em “cinco tempos”, compostos por “momentos, ou elementos constitutivos”, os quais, segundo o autor, possuem uma relação de complementaridade e interdependência. Cabe salientar que a divisão dos tempos da pesquisa apresentados a seguir no quadro “Os cinco tempos da sistematização de Experiências” (BELMONTE, 2014), se manifesta apenas como um recursos didático com vistas a facilitar uma visão geral do processo de desenvolvimento de uma Sistematização de Experiências.

Momentos	Elementos Constitutivos
1º Tempo O ponto de partida	Ter participado da experiência; Ter o registro da experiência.
2º Tempo As perguntas iniciais	Para que queremos sistematizar? (definir objetivo); Que experiência(s) queremos sistematizar? (delimitar o objeto a ser sistematizado); Que aspectos centrais dessa experiência nos interessa sistematizar? (Definir um eixo de sistematização).
3º Tempo Recuperação do processo vivido	Reconstruir a história;

	Ordenar e classificar a informação.
4º Tempo Reflexão de fundo: porque aconteceu o que aconteceu?	Analisar, sintetizar e interpretar criticamente o processo.
5º Tempo E) Os pontos de chegada	Formular conclusões; Comunicar a experiência.

QUADRO 1 – Os cinco tempos da Sistematização de Experiências (BELMONTE, 2014, p.19).

Um olhar mais detido para o “Quadro 1” nos permite compreender que a partir do “2º tempo”, momento em que são levantadas as “perguntas iniciais”, a pesquisa começa a ganhar contornos plurais, uma vez que são elaboradas proposições ancoradas não mais em uma perspectiva singular de visão de mundo, mas em um paradigma político questionador da realidade concreta, que procura partilhar com diferentes colaboradores/participantes diferentes pontos de vistas para/na a construção de conhecimentos.

Jara-Holliday (2006) coloca em relevo a importância de refletirmos acerca das “perguntas iniciais”, visto que para este autor a compreensão da intencionalidade de cada um destes questionamentos é fundamental para procedermos aos encaminhamentos necessários para a construção da pesquisa. Ao questionarmos “*para que queremos sistematizar?*”, estamos interessados em desvelar o objetivo da sistematização. Ademais, quando problematizamos “*que experiência queremos sistematizar?*”, identificamos a necessidade de “[...] escolher a, ou as experiências concretas a serem sistematizadas, claramente delimitadas em tempo e lugar” (JARA-HOLLIDAY, 2006, p.80), apontando, com isso, o objeto de estudo. Jara-Holliday (2006) ainda pondera:

As experiências são em si tão ricas em elementos, que mesmo tendo um objetivo claramente definido e um objeto perfeitamente delimitado em lugar e tempo, ainda pode ser necessário precisar mais o enfoque da sistematização, para não se dispersar. Esse é o papel do eixo de sistematização (p.81).

Ao refletirmos acerca de “*quais aspectos centrais dessas experiências nos interessa sistematizar?*”, somos impelidos a anunciar nossa questão de pesquisa, emergindo o eixo de nossa sistematização e, portanto, o “[...] fio condutor que atravessa a experiência” (JARA-HOLLIDAY, 2006, p.81).

Por fim, cumpre salientar que entre os métodos de Sistematização de Experiências e

Pesquisa Participante é estabelecida uma relação de consonância (ADAMS, 2009), considerando as potencialidades de mediação pedagógica dentro de uma concepção dialética de Educação Popular, uma vez que ambas opções metodológicas emergem de bases epistemológicas que buscam o diálogo com o outro, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e do intercâmbio de saberes e experiências. Desta forma, se abrem e se consolidam trajetórias libertadoras que concebem a metodologia de pesquisa enquanto um movimento intencional para a emersão de inter-saberes advindos das diferentes práxis dialógicas em construção.

Considerações Finais

O presente trabalho pretendeu situar a Pesquisa Participante e a Sistematização de Experiências enquanto práticas de investigação científica coerentes com a proposta de constituição de uma ciência social crítica, em contraposição à realização de uma ciência social funcional, a qual se situa em um nível de conhecimento superficial e que está contida dentro do paradigma científico hegemônico (DUSSEL, 2001a; 2001b). Desta forma, tais experiências de pesquisa iniciadas na década de 1960 na América Latina, eticamente orientadas por/para uma práxis comprometida com a transformação da realidade social opressora, buscaram a compreensão e ainda permanecem investigando fenômenos sociais geradores de relações de dominação entre os seres humanos.

No bojo desta unidade dialética entre teoria e prática, as diversas experiências de Pesquisa Participante, na qual se inserem as práticas de Sistematização de Experiência, vêm permitindo desvelarmos e questionarmos o caráter ideológico de alguns dos princípios fundantes do paradigma científico positivista, tais como o da neutralidade e objetividade científica, explicitando as relações e as disputas de poder existentes em todas as dimensões da vida social e trazendo para o seio do campo científico seu caráter essencialmente político.

Referências

ADAMS, T. **A pesquisa participativa como mediação pedagógica da educação popular**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5171--Int.pdf>>. Acesso: 15/10/2013.

BELMONTE, M. M. **Vivências em atividades diversificadas de lazer: processos educativos decorrentes de uma práxis dialógica em construção**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) São Carlos, SP, 2014.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRANDÃO, C. R. **O arдил da ordem**: caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas: Papirus, 1983.

CAMPOS, M. D. **SULear vs NORTEar**: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. S/d. Disponível em: <<http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>>. Acesso: 23/09/2013.

DUSSEL, E. El programa científico de investigación de Karl Marx. Ciencia funcional y crítica. In: **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao, Ed. Desclée de Brouwer, 2001a, p 279-301.

_____. Sobre el concepto de 'ética' y de ciencia 'crítica'. In: **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao, Ed. Desclée de Brouwer, 2001b, p.303-318.

ECKERT, C. **Orientações para elaboração de experiências**. Porto Alegre: EMATER - RS-ASCAR, 2009.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES JUNIOR, L.; SANTOS, M. O. 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.6. p.1902-1915.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

JARA-HOLLIDAY. O. **Para sistematizar experiências**. 2ªEd. Brasília: MMA, 2006 (Série Monitoramento e Avaliação, 2) .

JARA-HOLLIDAY, O. **El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales**. San José: Alforja, 1998. Disponível em: <<http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/5774-el-aporte-de-la>>. Acesso: 15/10/2013.

OLIVEIRA, M. W. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. D. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa Participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, 17(2), 11-41, 2006.

SÉRGIO, M. A racionalidade epistêmica da Educação Física do século XX. In: SÉRGIO, M. et al. **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

STRECK, D. R. Educação popular e Pesquisa Participante: a construção de um método. In: STRECK, D. R. et. al. (orgs.). **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Brasília: Liber livro Editora, 2010. p.171-197.

TAFURI, D. M. **A experiência educativa da gestão de um banco comunitário na periferia de São Carlos/SP**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) São Carlos, SP, 2014a.

TAFURI, D. M. Interfaces entre estado e economia solidária em um bairro de periferia urbana . **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 36, p.185-217, 2014b.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**. v. 21, n.2, p. 177-190, 1996.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

BELMONTE, Mauricio Mendes; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Sistematização de experiências: buscando compreender os processos educativos de uma práxis dialógica. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 81-90.

**SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: BUSCANDO
COMPREENDER OS PROCESSOS EDUCATIVOS DE UMA PRÁXIS
DIALÓGICA**

Maurício Mendes Belmonte (PPGE/UFSCar)
Luiz Gonçalves Junior (DEFMH-PPGE/UFSCar)

Eixo Temático: Ociomotricidade

Introdução

As experiências eleitas para serem apresentadas neste artigo buscam explicitar nossa trajetória metodológica de inserção junto ao projeto de extensão universitária Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL), analisadas à luz de uma “Sistematização de Experiências” (JARA-HOLLIDAY, 2006). Ocasão na qual procuramos proceder à organização, reconstrução e interpretação crítica do processo vivido, para compreender e comunicar os fatores que intervieram em nossa experiência junto às ações deste projeto.

Ao situarmos o VADL identificamos que ele está alocado junto ao programa “Esporte para Cidadania” do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Suas ações foram iniciadas no ano de 1999 dentro do campus da UFSCar e, após atuar em diferentes espaços do município de São Carlos (1999 - UFSCar; 2000 - EEPG Esterina Placo; 2001 - Casa Aberta), em 2012 teve atuação no Jardim Gonzaga, atendendo participantes moradoras deste bairro e de territórios adjacentes – Monte Carlo e Pacaembu (de 2002 até dezembro de 2012 – Estação Comunitária do Jardim Gonzaga).

No banco de dados da Pró-Reitoria de Extensão encontramos o anúncio feito pelo professor coordenador do projeto, Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior, na qual apresenta que o VADL propõe ações junto a crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos, tendo como objetivo geral o desenvolvimento da educação para/pelo Lazer. Também é comunicado que o projeto

tem suas bases firmadas nas perspectivas da motricidade humana (Manuel Sérgio; Sergio Toro), da fenomenologia existencial (Maurice Merleau-Ponty; Joel Martins) e na pedagogia dialógica (Paulo Freire) (GONÇALVES JUNIOR, 2011, s/p).

Ao olharmos detidamente para os citados referenciais percebemos haver uma consonância entre tais perspectivas. Tal percepção reside, justamente, na comunicação de que os horizontes epistemológicos da prática educativa do VADL colocam em foco a qualidade da relação que estabelecemos com o Outro e com o mundo. Portanto, a qualidade da relação é tanto um meio, quanto um fim de um projeto político-educativo que vislumbra a transformação da realidade concreta, sendo o diálogo fundado na alteridade princípios elementares/essenciais dessa relação. Pois, de acordo com Freire (2003, p.102-103):

Numa visão libertadora, não mais bancária da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade.

Enquanto educadores-pesquisadores inseridos junto à comunidade participante¹ do VADL no ano de 2012, compartilhamos da perspectiva dialógica (FREIRE, 2003) que sinaliza a necessidade do estabelecimento de uma relação de alteridade e de respeito ao Outro, possibilitando um movimento compartilhado de identificação aos fatores que condicionam nosso viver, para a realização de leitura de mundo para a transformação da realidade, pois conforme Freire (2003), somos seres condicionados, mas não determinados.

A intencionalidade posta em direção à transformação da realidade também compreende nossa incompletude, nossa condição de seres inacabados. Tal inacabamento nos impele a um incessante movimento de “estar sendo” em relação com os Outros e com o mundo, partilhando nossa existência, instaurando uma inevitável relação de dependência com a exterioridade, com a-Vida-outra. Numa visão libertadora, tal relação deveria ser balizada pela emoção da cooperação, do amor pelas demais Vidas do planeta (humanas e não humanas, ressaltamos) ou, porque não, do cosmos no movimento de estar “sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo” (GONÇALVES JUNIOR; LEMOS; CORREA, 2011, p. 444).

¹ “Comunidade participante” refere-se às crianças, adolescentes, pais, mães ou responsáveis, estudantes-bolsistas da Educação Física e do curso de Música da UFSCar, faxineira, monitora de culinária, controlador de acesso, profissionais de Educação Física funcionários da Prefeitura Municipal de São Carlos.

Em nossas ações junto à equipe pedagógica² do VADL foram estabelecidos diálogos com as crianças, adolescentes e suas respectivas mães, pais e responsáveis. Também procuramos a escuta atenta do que nos diziam os/as funcionários/as da Prefeitura Municipal de São Carlos que atuavam na Estação Comunitária do Jardim Gonzaga, local onde foram, prioritariamente, desenvolvidas as vivências do VADL. É igualmente importante que todos da equipe pedagógica também contribuíram com o levantamento temático ao sinalizarem temas. Os diálogos acerca destes foram registrados nos Diários de Campo da equipe pedagógica do VADL.

Em posse destes diários nos debruçamos em sua leitura para identificação e destaque das asserções decorrentes de diálogos realizados para o levantamento temático³. Foram percebidas convergências entre indicações feitas por diferentes sujeitos. O que possibilitou o agrupamento entre interesses afetos, configurando assim a possibilidade de redução temática, culminando com a síntese e apresentação de “pré-temas” (Respeito, Saúde, Educação Escolar e Conteúdos).

A reunião noturna possibilitou uma profícua reflexão acerca das indicações temáticas. Cumpre-nos explicitar que tal empreitada possibilitou um inédito encontro com parte da comunidade participante do VADL. Posto que até aquele momento os diálogos haviam sido realizados de maneira individualizada, em espaços e tempos diferentes. Para tanto, os “pré-temas” (Respeito, Saúde, Educação Escolar e Conteúdos) foram problematizados à procura de mais esclarecimentos e melhor definição das proposições. Neste diálogo foi possibilitada a admiração da própria condicionalidade ao qual estávamos todos e todas imersos. Nesta admiração foi possível pequenos (re)arranjos aos “pré-temas”, culminando com a efetiva eleição do Tema Gerador de 2012 que, à saber, foi “Convivência”, buscando contemplar vivências e discussões acerca da convivência escolar, para além das relações de gênero, interetárias e interétnicas.

Explicitamos que a opção política pelo diálogo com o Outro qualifica a relação de estarmos sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo (GONÇALVES JUNIOR; SANTOS, 2006) como sendo dialógica. Indicando um posicionamento político de reconhecimento do Outro em sua sabedoria originária, em sua sensibilidade perceptível para leitura de mundo, pois, de acordo com Merleau-Ponty (1991):

² Ao sinalizarmos a “equipe pedagógica” fazemos referência aos estudantes-bolsistas (da UFSCar) e nós autores do presente artigo.

³ Enquanto a nova eleição temática não era concretizada a equipe pedagógica do VADL vinha desenvolvendo trabalhos com o Tema Gerador “Saúde e Autoestima”, eleito durante o 1º semestre de 2011.

Isso que percebo primeiramente é uma outra "sensibilidade" (*Empfindbarkeit*), e, somente a partir daí, um outro homem e um outro pensamento. "Aquele homem ali vê e ouve; com base em suas percepções, faz estes e aqueles juízos, formula estas ou aquelas avaliações ou volições, conforme todas as diferentes formas possíveis. Que nele, naquele homem ali, surja um 'eu penso', é um fato natural (*Naturfaktum*) fundamentado no corpo e nos acontecimentos corporais, determinado pela conexão causal e substancial da Natureza" (p. 186).

A Fenomenologia Existencial (MERLEAU-PONTY, 1991, 1996) coloca em relevo a noção de completude do Ser ao comunicar que corpo e consciência se encontram amalgamados, imbricados um-ao-outro. Não sendo possível a primazia de um sobre o outro, mas sim reciprocidade sensível através da dialeticidade que baliza tal relação. A partir deste ponto de vista parece-nos ser insuficiente falarmos apenas em "encontro de intersubjetividades", mas torna-se necessário vislumbrar a "intercorporeidade" como movimento radical de alteridade, de abertura para a exterioridade e para o mundo, cujo corpo sendo Ser dotado de uma sensibilidade operante para o movimento intencional, para "ser mais", conforme sinaliza Merleau-Ponty (1996, p.192-193):

[...] a consciência projeta-se em um mundo físico e tem um corpo, assim como ela se projeta em um mundo cultural e tem hábitos: porque ela só pode ser consciência jogando com as significações dadas no passado pessoal [...] Enfim, esses esclarecimentos nos permitem compreender sem equívoco a motricidade enquanto intencionalidade original. A motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos. Para que possamos mover nosso corpo em direção a um objeto, primeiramente é preciso que o objeto exista para ele.

O tema da intencionalidade original também tange as proposições da Motricidade Humana de Sérgio (1999). Sendo o movimento intencional para transcendência, seu objeto de estudo, na medida em que Sérgio (1999, p.18) diz que:

O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida. E não só a motricidade assume assim um caráter fundador, como dele e nela nasce uma ontologia nova, onde o que mais importa não são as performances de ordem físico-desportiva, mas o que se é, numa cumplicidade primordial com minha própria ontogênese, como ente que se faz e se renova quer individual, quer social e politicamente.

Importante notarmos que a leitura de mundo não acontece no nada, ela se inscreve num Ser que é corpo e, ao mesmo tempo natureza, mundaneidade, de modo que Freire (2005,

p. 32) ressalta: “Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida”.

Passaremos agora a apresentação de asserções identificadas nos Diários de Campo que colocam em relevo os momentos nas quais o diálogo acerca de situações concretas foram mote de diálogos e se configuraram em efêmeras possibilidades educativas.

A Sistematização de Experiências e a emersão da Corporeidade do exemplo

Em nossa inserção junto à comunidade participante do VADL, realizada no ano de 2012, compartilhamos todos os afazeres de sua equipe pedagógica, lançando mão do método de “Sistematização de Experiência”. De acordo com Jara-Holliday (2006, p.74, p.76) as premissas deste método são a participação e o registro da/na experiência, pois, nas palavras do citado autor: “[...] só podem sistematizar uma experiência aqueles que tenham tomado parte dela e que não é possível que uma pessoa totalmente alheia à experiência pretenda sistematizá-la” e continua: “Não é possível fazer uma boa sistematização se não se contar com uma informação clara e precisa do acontecido. Este é um requisito fundamental; diríamos indispensável [...]”. Explicitamos, então, que procedemos à registro da experiência através do método de Diários de Campo (DC) (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os DC foram os documentos consultados para a realização da reconstrução da história vivida, procurando analisar, sintetizar e compreender, criticamente os processos vivenciados durante o desenvolvimento do VADL no período de Maio a Dezembro de 2012, totalizando 24 DC.

As diversas leituras dos DC permitiram a identificação dos elementos centrais contidos nos relatos dos/as participantes que, quando analisados à luz de nossa questão de pesquisa, *Quais os processos educativos decorrentes da práxis dialógica do VADL?*, possibilitaram a identificação de convergências e/ou divergências, configurando, assim um trabalho de “Redução Fenomenológica” (BICUDO; ESPÓSITO, 1994). Na dissertação de Belmonte (2014), foram construídas três categorias. Neste artigo apresentamos uma, a saber: *A corporeidade do Exemplo*.

Foi então revelado que as ações implementadas no VADL em 2012 buscaram contemplar a necessária coerência com sua fundamentação epistemológica. Principalmente naquilo que cumpre o “pensar certo”, na medida em que Freire (2005) nos aponta:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no

quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (p.19).

Destacamos uma ocasião na qual foram realizadas brincadeiras em uma praça do Jardim Gonzaga. Nesta ocasião, antes de retornarmos para Estação Comunitária (ECO), realizamos uma roda de conversa com as crianças na qual visamos refletir acerca das condições do local em visita:

Na praça, durante a roda de conversa, perguntamos para as crianças como poderíamos cuidar para que ela fosse um bom espaço para utilizarmos. Chamou-nos atenção o comentário da participante Samanta na qual sugeriu a colocação de cartazes ou placas com mensagens para que a população mantenha a praça limpa, para que não joguem lixo no chão. A menina não deixou de observar também, que era necessário que a prefeitura distribuisse mais lixeiras pela praça, de maneira a facilitar para que os visitantes depositassem o lixo no local apropriado. A menina ainda salientou “Não estou vendo nenhuma lixeira aqui” (DC.IX-4)⁴.

A empatia, a escuta atenta, a abertura ao Outro qualificou com horizontalidade a relação das pessoas que compunham a comunidade participante, permitindo que toda gente aprendesse com as situações existenciais, facilitando a visualização, encorajando a reflexão acerca dos núcleos de contradições que se manifestaram, e em certa medida ainda se manifestam no território do Jardim Gonzaga:

O educador Maurício comentou com toda equipe que enquanto estava na praça pôde conversar com um adolescente que por muitos anos frequentou o VADL [...] O garoto, então lhe disse que lembrou quando o participante Karatê⁵, ao usar a escavadeira para fazer a cova na qual seria plantada uma muda de árvore, acertou algo duro (inclusive tivemos que deslocar aquela cova, pois não se tratava de uma pedra, mas sim de uma placa de concreto). O garoto também comentou que lá havia muitas casas, mas que foram todas derrubadas pela prefeitura porque era um lugar perigoso [...] O educador Maurício esclareceu para equipe o fato dizendo que já haviam realizado no bairro duas grandes intervenções na infraestrutura, e que a última havia sido iniciada em 2004 e concluída em 2006, ano em que a prefeitura (re)locou diversas famílias que moravam nas encostas do buracão, e realizou as últimas obras de pavimentação das vias (até o momento) (DC.IX-5).

⁴ “DC.IX-4” é a abreviação de “Diário de Campo IX, unidade de significado 4”. Na seção apêndice do trabalho de dissertação de mestrado de Belmonte (2014), que deu origem ao presente artigo, é possível consultar todos os Diários de Campo na íntegra.

⁵Todos os nomes citados na pesquisa são fictícios, escolhidos pelos/as próprios/as participantes no momento de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa. Somente os nomes reais dos educadores-pesquisadores foram mantidos.

Em atividade de passeio à unidade do Serviço Social do Comércio (SESC) de São Carlos os educadores e educadoras também puderam colher aprendizados referentes às mazelas provocadas pelo sistema econômico capitalista, desvelando um regime de assimetrias sociais nas quais uma determinada parcela da população brasileira, a saber, os/as afrobrasileiros/as, são as pessoas mais atingidas pela desigualdade. Nesse sentido, destacamos o seguinte registro:

Neste passeio o SESC abriu as portas para outros grupos. Portanto, para além das crianças do VADL, estavam presentes crianças de mais duas instituições. Uma era privada e atuava com Educação Infantil, já a outra era de um conhecido projeto socioassistencial do município de São Carlos que é gerido por instituição que tem vínculo com a Igreja Católica. Nós, educadores pudemos reconhecer tais instituições através dos uniformes das crianças. O educador Maurício também observou, chamando a atenção de seus colegas educadores para também observarem, que na instituição particular não haviam crianças negras (ao menos neste dia) participando da atividade. Em conversa, já na ECO, o educador Micuim disse que então pode compreender que “A desigualdade social no Brasil também é expressa pela cor de pele. Deu pra notar também a diferença nas roupas que elas usavam, nos tênis que eram de marca”. O educador Mad comentou que “era muito marcante o contraste, porque a criançada da escolinha era tudo branquinha com o olho claro” (DC.XX-1).

Tal passeio ao SESC de São Carlos contribuiu para a percepção da necessidade do desenvolvimento da temática da educação para as relações étnico-raciais, para o desvelamento da condição da população afro-brasileira, bem como para processos de valorização da identidade étnica de cada um e cada uma:

A escolha da história “Menina bonita do laço de fita” buscou dialogar com a educação para as relações étnico-raciais. Pois, para além de Novembro ser o mês da “Consciência Negra”, a temática [...] aqui abordada também foi eleita como um dos eixos que compõem o grande tema “Convivência”, emergente no processo de eleição dos Temas Geradores. Assim, nos apropriamos da linguagem lúdica da “Contação de História” para iniciarmos o diálogo com as crianças [...] (DC. XXII-2).

Em complemento à atividade de contação de história, foi solicitado para as crianças que realizassem uma consulta junto à seus familiares sobre: a naturalidade de seus parentes e, porventura, a nacionalidade de suas mães, pais e avós, maternos e paternos.

Outra manifestação que contribuiu para a emersão da categoria “Corporeidade do exemplo”, foi a percepção de que nossas atitudes se inscrevem num mundo concreto e que aprendemos a partir de nossas relações de estar sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo:

[...] O educador Mad comentou que as crianças pareceram surpreendidas com os educadores levantarem a mão pedindo a fala, ao invés de ordená-las para que ficassem em silêncio, ou quietas para poder falar. O que julgamos ser relevante para a construção de uma relação dialógica e horizontal que os educadores e educadoras também se manifestem a partir das mesmas convenções/regras apresentadas no ambiente. Com efeito, se a intenção é a aprendizagem do respeito, é preciso também respeitar [...] Por fim, acreditamos que elas observaram uma pessoa, dita “referência”, e fizeram o mesmo. Saltando-nos a importância de nossos próprios gestos (dos educadores e educadoras), posturas e atitudes (DC. V-3).

Os momentos de investigação temática para eleição dos Temas Geradores também se configuraram como um importante espaço-tempo na qual os educadores e educadoras puderam aprender com a comunidade. Havendo, inclusive, que tais sujeitos explicitassem tais aprendizagens, como podemos observar neste diálogo realizado com a educadora Érika, profissional de Educação Física, funcionária da Estação Comunitária:

A educadora Erika comentou que encarava a parceria VADL e Campeões na Rua⁶, como extensão de um trabalho comum, e que certamente o trabalho de levantamento temático seria compartilhado/considerado para as ações cotidianas do “Campeões na Rua”. Assim a educadora apontou: “Em um primeiro olhar é minha profissão, ou seja, enquanto sustento e renda. Agora, também, é possível ver o significado de me permitir refletir o país que eu moro, as condições/situações da sociedade brasileira em termos de desigualdades sociais, bem como um processo de entender melhor o ser humano a partir da convivência com outras pessoas, famílias. O trabalho na ECO é um ambiente propício para compreender o ser humano devida as diferenças com minha própria realidade. Realidade que nasci e fui criada. Quando eu era criança eu frequentava um clube, academia. As crianças aqui vêm na quadra! Isso me permite refletir as diferenças no comportamento, nas atitudes das pessoas, cada indivíduo (DC.VI-6).

Durante nossa relação de intercorporeidade com a comunidade participante do VADL fomos descortinando o núcleo de contradições e os fatores afetam e condicionam a possibilidade de “ser mais” de homens e mulheres que (sobre)vivem no território onde foi desenvolvido este estudo. Em nossa abertura ao Outro e ao mundo, novos horizontes foram se abrindo, permitindo reciprocidade nos processos educativos de modo que Freire (2003, p.39) nos atenta: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

⁶ O Campeões na Rua é um projeto da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social da Prefeitura Municipal de São Carlos, que atua na perspectiva de acolhimento e fortalecimentos de vínculo com crianças e adolescentes cujas famílias são atendidas por programas de transferência de renda (Bolsa família, cartão alimentação, bolsa gás). Para tanto, lança mão de profissionais de Educação Física para o desenvolvimento de Esporte e Lazer em suas atividades.

Na impossibilidade de concluir, algumas considerações

Se “a partir” do próprio corpo posso compreender o outro e a existência do outro, se a co-presença de outro e de mim, é porque o “eu posso” e o “outro existe” pertencem desde já ao mesmo mundo, é porque o próprio corpo é premonição do outro, o *Einführung* eco de minha encarnação, e porque um lampejo de sentido os torna substituíveis na presença absoluta das origens (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 194)

O reconhecimento do Outro como sujeito histórico, protagonista, (re)produtor da história, capaz de conduzir sua própria vida, implica num rompimento radical com uma perspectiva etnocêntrica, opressora e silenciadora do Outro. Esta tem sido a tarefa da modernidade cuja ação se expressa, principalmente através da silenciosa “invasão cultural” (FREIRE, 2003). Junto a comunidade participante do VADL fomos descortinando o núcleo de contradições e os fatores que incidem no condicionamento histórico em que os moradores/as daquele bairro vivem. Nesta abertura ao Outro e ao mundo, novos horizontes foram se abrindo, permitindo reciprocidade nos processos educativos. Com isso, a comunidade participante do VADL vem se estabelecendo como uma verdadeira “comunidade aprendente”, na qual “todos têm algo a ensinar enquanto aprendem e todos têm algo a aprender enquanto ensinam” (BRANDÃO, 2005, p.13).

Compreendemos que as interfaces da Educação Popular com o Lazer implementada nas ações do VADL possui uma grande potência no estabelecimento de mais uma frente de luta para a transformação social, para a construção de outro mundo possível, mais justo e solidário. Notamos que a valorização do debate e diálogo acerca das situações existenciais concretas que emergiram durante as vivências, desencadearam processos educativos balizados por uma relação de alteridade, de co-participação em pleno reconhecimento do Outro na corporeificação de uma relação “eu-tu”, no exercício da cultura do amor (BRANDÃO, 2005). Por fim, consideramos que a “Corporeidade do Exemplo”, constantemente vivida/expressada por educandos/as, educadores/as, crianças ou participantes, sintetiza, sobremaneira, a necessidade da coerência entre o projeto de mundo e a maneira como caminhamos rumo à tal horizonte, sendo a relação de amorosidade com a Vida (humana e não humana) tanto um caminho, quanto um fim.

Referências

BELMONTE, M. M. **Vivências em atividades diversificadas de lazer**: processos educativos decorrentes de uma práxis dialógica em construção. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) São Carlos, SP, 2014.

BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. Jogar para competir ou jogar para compartilhar? Da competição contra o outro a cooperação com o outro. In: _____. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Papyrus, 2005. p.85-116.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, L. Vivências em atividades diversificadas de lazer. In: **Edital de atividades de extensão**. São Carlos, ProEx/UFSCar, 2011.

GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. M.; CORREA, D. A. A perspectiva do lazer entre lideranças sindicais das áreas metropolitanas de São Paulo e de Lisboa. In: Revista **Motriz de Educação Física**. Rio Claro, vol. 17, nº3, p.443-455, Jul/Set, 2011.

JARA-HOLLIDAY. O. **Para sistematizar experiências**. 2ªEd. Brasília: MMA. 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

_____. O filósofo e sua sombra. In: _____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.175-200.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

BERTONI, Sônia; NOGUEIRA, Alessandra Lo Gullo A. O Brasil possui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para estudantes das licenciaturas: um relato sobre o subprojeto educação física/ensino médio. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 91-101.

**O BRASIL POSSUI O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA ESTUDANTES DAS
LICENCIATURAS: UM RELATO SOBRE O SUBPROJETO
EDUCAÇÃO FÍSICA/ENSINO MÉDIO**

Sônia Bertoni
Alessandra Lo Gullo A. Nogueira
(Faculdade de Educação Física/Universidade Federal de Uberlândia-FAEFI/UFU)

Eixo Temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana

Este artigo tem por objetivo relatar sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que é um programa brasileiro, que visa contribuir para a formação inicial de alunos dos cursos de licenciaturas. Mais especificamente, relatará as ações desenvolvidas pelo subprojeto Educação Física Ensino Médio que faz parte do PIBID da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Para isto, descreverá primeiramente como o programa foi consolidado no Brasil, sua política, estrutura e objetivos. Posteriormente, descreverá como se estruturou o subprojeto da Educação Física/Ensino Médio e as ações desenvolvidas. Por último, faremos as considerações finais trazendo as contribuições do subprojeto para a formação inicial dos graduandos, dos professores supervisores e professores coordenadores envolvidos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa governamental para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O ensino no Brasil é dividido em educação básica e superior. A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar e compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos).

Apesar da correlação existente entre a idade dos alunos e o nível e as modalidades de ensino, as leis e regulamentos educacionais garantem o direito de todo cidadão frequentar a escola regular em qualquer idade. No entanto, também é uma obrigação do Estado garantir os meios para que os jovens e adultos que não tenham frequentado a escola na idade adequada possam acelerar seus estudos e alcançar formação equivalente à educação básica.

Cada uma das etapas da educação básica possui objetivos próprios e formas de organização diversas (PORTAL BRASIL, 2015).

O PIBID foi idealizado ao longo de 2007, pela Diretoria de Educação Básica do Ministério da Educação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os subprojetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O Programa tem como objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas (CAPES/PIBID, 2015).

Para participar do PIBID as instituições de Educação Superior interessadas devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura.

As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES.

A Capes concede cinco modalidades de bolsas aos participantes do projeto institucional: 1) Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto; 2) Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura; 3) Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos; 4) Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES; 5) Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. As bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário.

As Instituições públicas e privadas sem fins lucrativos participantes do Pibid podem receber recursos financeiros para custear despesas essenciais à execução dos projetos, por exemplo, a aquisição de material de consumo para as atividades desenvolvidas nas escolas.

A Capes pode conceder tanto recursos de custeio como de capital, conforme definido nos editais de seleção (CAPES/PIBID, 2015).

A seguir apresentamos o número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014, segundo (CAPES/PIBID, 2015)

Região	IES	Projetos Pibid¹	Projetos Pibid Diversidade²	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Figura 1: nº de IES e projetos participantes do Pibid em 2014, por edital e Região

A seguir apresentamos o número de bolsas concedidas pelo PIBID e pelo PIBID Diversidade para o ano de 2014, segundo (CAPES/PIBID, 2015)

Tipo de Bolsa	Pibid¹	Pibid Diversidade²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717

Tipo de Bolsa	Pibid¹	Pibid Diversidade²	Total
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Figura 2: nº total de bolsas aprovadas para os projetos Pibid em 2014 por nível de participação

No ano de 2008, a UFU, via Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), submeteu seu primeiro projeto institucional e os subprojetos ao edital da CAPES, sendo selecionada para participar do PIBID (BERTONI; LIMA, 2014).

O Subprojeto PIBID/UFU/Educação Física Ensino Médio iniciou-se em setembro de 2012, com a participação de duas professoras do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, sendo uma coordenadora e a outra colaboradora. Atualmente, conta com uma coordenadora, 12 alunos bolsistas do curso de graduação em Educação Física e dois professores supervisores de escolas estaduais e duas escolas da rede estadual de ensino de Uberlândia, a Escola Estadual de Uberlândia e a Escola Estadual Américo René Giannetti.

O principal objetivo deste subprojeto, dentro do PIBID/UFU, é contribuir com a formação inicial dos graduandos, para que tenhamos, cada vez mais, profissionais de Educação Física com boa qualificação para atuarem nas escolas brasileiras. (BERTONI; LIMA, 2012).

Os participantes do subprojeto PIBID/Educação Física ensino médio entendem a Educação Física como uma prática social que possui como conteúdo os elementos da cultura corporal que são: o esporte, o jogo, a dança, a ginástica e a luta (BRACHT et al., 1992).

A proposta metodológica para a disciplina Educação Física escolar possui como referência uma perspectiva crítica de ensino, de forma que a preocupação central seja contribuir, por meio dos elementos da cultura corporal, a formação do aluno. Porém, contraditoriamente, o que temos visto na realidade das escolas brasileiras, principalmente no nível de ensino médio, é uma prática pedagógica da maioria dos professores das escolas, ainda sedimentada numa perspectiva técnico-instrumental em função da formação adquirida nos cursos de graduação que foram baseadas fundamentalmente em viés biologicista.

Nesse sentido, este fato nos motivou a elaborar o subprojeto PIBID para colaborar na formação inicial dos graduandos, além dos estágios.

Optamos por escolher o ensino médio por estarmos no momento atuando como professora de Estágio e acompanhando a realidade dos estagiários e dos professores das escolas públicas e vendo de perto a necessidade de intervenção da Universidade Federal de Uberlândia como possibilidade de colaborar neste processo de melhora na qualidade desta modalidade de ensino.

Apesar das mazelas vividas pela educação brasileira, o ensino médio no Brasil está vivendo uma explosão de crescimento. De 1987 a 1997 o número de alunos matriculados dobrou, passando de 3,2 milhões para 6,4 milhões. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), dois fatores explicam esse crescimento: a maior exigência desse nível de escolarização pelo mercado de trabalho e a melhoria, ainda que em escala reduzida, do sistema público Brasileiro (FOLHA DE SÃO PAULO, 1998).

Segundo Darido et al. (1999) o ensino médio vem passando por mudanças profundas no que diz respeito à discussão sobre suas funções, embora ainda estejamos sob o impacto da reforma ocorrida na década de 1960, que atribuía a esse nível de ensino um caráter terminal, diretamente voltado, ou para a formação de técnicos de nível médio ou, para o ensino preparatório para a Universidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1997) a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio: a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a educação básica, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor desde 1996 atribuem à Educação Física valor igual ao dos demais componentes curriculares, abandonando o entendimento de ser mera atividade destituída de intencionalidade educativa, como previsto na LDB de 1971, sendo considerada como área do conhecimento. Desta forma, a Educação Física deve, portanto, receber o mesmo tratamento dispensado aos demais componentes curriculares como, por exemplo, ter horário garantido na grade curricular do turno e não ser utilizada como “moeda de troca” na negociação para que os alunos se comportem durante as outras aulas.

Em linhas gerais, por meio do subprojeto PIBID/Educação Física ensino médio, busca-se estimular a reflexão sobre a docência e para tanto, diversas atividades foram propostas e realizadas como: 1ª) Inserção dos bolsistas nas escolas e diagnóstico da realidade escolar; 2ª) Estudos e discussões de documentos que orientam as ações da escola, (Projeto político pedagógico, Regimento escolar, Conteúdos básicos curriculares (CBC), planejamento para o componente curricular, Educação Física) e de referenciais teóricos sobre os temas da cultura corporal a serem desenvolvidos pelo grupo na Escola (esportes, ginástica, jogos, danças e lutas); 3ª) Estudo e planejamento de questões metodológicas relacionadas com o ensino de Educação Física na Educação Básica; 4ª) Planejamento e aplicação de Estratégias de ensino de temas da Educação Física Escolar, a partir da análise da realidade da escola, dos alunos e de suas condições de aprendizagem, bem como confecção de materiais curriculares visando a atender os procedimentos metodológicos das Estratégias de Ensino planejadas; 5ª) Visita técnica envolvendo as equipes e discentes das escolas, à Faculdade de Educação Física da UFU; 6ª) Divulgação do subprojeto em eventos científicos em nível nacional e internacional, dentre outras.

O Subprojeto teve início o cronograma de reuniões periódicas envolvendo coordenadoras, professores supervisores e graduandos. Tais reuniões destinam-se a estudos de documentos, legislação e bibliografia sobre temas relacionados à Educação Física Escolar, incluindo questões metodológicas e de planejamento de ensino, bem como para refletir sobre as contingências do trabalho cotidiano na escola em que os bolsistas estão inseridos.

A partir das ações propostas, o grupo de licenciandos é desafiado a pensar a ação docente e a prática pedagógica muito além da aula em si, na medida em que será necessário “[...] compreender a escola como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2002).

Foram criadas e aplicadas estratégias de ensino de jogo, esporte, dança, gincanas, assim como a elaboração de materiais didáticos-pedagógicos, visitas técnicas, divulgação do subprojeto, criação de revista sobre o subprojeto e banner, além de participação em estudos e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

A estratégia de ensino foi a forma escolhida para planejarmos os conteúdos de ensino na Educação Física escolar, foram realizadas estratégia de ensino sobre a copa do mundo de futebol, handebol, basquetebol, sobre o tema diversidade humana, dança entre outras.

A visita técnica foi o nome dado ao passeio que os alunos das escolas participantes do subprojeto fizeram à Faculdade de Educação Física.

A gincana foi uma das atividades desenvolvidas pela escola com a participação do subprojeto e teve como objetivo integrar a comunidade escolar proporcionando momentos de lazer e educativo.

O subprojeto PIBID/UFU/Educação Física/Ensino Médio é uma experiência muito significativa para todos que dele fazem parte como os pibidianos, supervisores, coordenadores e também toda a comunidade escolar. Os pibidianos se sentem fortalecidos e com mais capacidade para atuar no ensino médio, relatam que a formação profissional se tornou diferenciada permitindo conhecer a realidade escolar e o como fazer para enfrentar as contingências que sempre aparecem no cotidiano escolar.

Os supervisores puderam melhorar as suas práticas pedagógicas, em função dos estudos realizados, assim como contribuíram, com suas experiências, com a formação dos pibidianos em lócus.

Os coordenadores tiveram contato direto com a escola e foram, ao longo do projeto, sistematizando os acontecimentos e debatendo com os alunos e supervisores as ações realizadas.

A escola pôde receber além de materiais pedagógicos a presença dos graduandos que contribuíram para modificar e enriquecer a dinâmica da escola. Os alunos do ensino médio tiveram a oportunidade de viverem diferentes ações realizadas pelos graduandos do subprojeto, passando assim por uma formação diferenciada, inclusive despertaram o interesse pela profissão de licenciados em Educação Física. De uma forma geral, podemos dizer que o PIBID é um programa de relevância e o mais gratificante foi identificar as mudanças ocorridas em vários pibidianos, que demonstraram segurança, competência e desejo de atuarem como professores do ensino médio (BERTONI; LIMA, 2014).

O subprojeto atualmente, ano 2015, mudou as escolas parceiras e está na fase de planejamento de novas metas e ações.

Apesar das políticas nacionais para a educação terem contribuído para a precarização das condições de trabalho, desmotivando os profissionais para continuarem trabalhando na área da licenciatura, o PIBID tem sido muito importante para motivar os graduandos para a docência, pois aponta para a valorização da formação inicial de professores, com alguns impactos de ordem formativa e política.

A seguir, a título de exemplificação, passamos a descrever algumas falas dos pibidianos e supervisores em momentos de debates e reflexões nas reuniões pedagógicas e de estudos realizadas como ação do PIBID. Para a não identificação dos sujeitos colocaremos apenas as iniciais dos nomes.

O PIBID é um programa que despertou o olhar crítico sobre a realidade da educação brasileira. (ALGAN)

O subprojeto PIBID educação física no ensino médio influenciou diretamente na minha escolha de seguir a carreira da docência! (ROS)

O subprojeto PIBID proporciona aos discentes uma visão real do âmbito escolar, dando a estes uma oportunidade de vivenciar essa realidade, nos motivando a melhorá-la. (SCMV)

O PIBID trouxe a oportunidade de conhecer de perto a realidade escolar, mudando a minha visão do dia a dia na escola. (MVVF)

O PIBID ampliou o modo como vejo a profissão docente (EVL)

A parceria com as escolas públicas viabilizou a construção de uma relação mais clara e colaborativa entre a escola e a Universidade para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Nesse sentido, conforme Veiga (2002, p.4),

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre as instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a continuada.

Pode-se afirmar que o subprojeto Educação Física no ensino médio, valoriza a formação dos bolsistas tornando a diferenciada dos demais licenciandos do curso, uma vez que esses sujeitos se apresentam mais amadurecidos para repensarem sua formação no próprio curso e seu compromisso com a escola pública, contribuindo também para valorizar e refletir sobre a prática pedagógica dos professores em exercício nas escolas.

Ao participar do projeto PIBID, conhecemos a realidade das escolas públicas, nos preparando para possíveis desafios encontrados no futuro enquanto professores relacionados a materiais, espaço físico e como motivar os alunos a participarem das aulas. (RFD)

O contato dos alunos da escola pública com a universidade, por meio das ações do PIBID/Educação Física no ensino médio, que incluiu visitas técnicas ao Campus Educação Física, propiciou o conhecimento da UFU e maior proximidade dos alunos com a comunidade universitária. Serviu, também, como estímulos para que o aluno da educação básica se interessasse a ingressar na universidade. Exemplo disso foi a aprovação de alguns desses alunos no processo seletivo de ingresso na UFU no início de 2014.

As visitas técnicas contribuíram para a escolha dos alunos ingressantes, sendo que destes alunos dois atualmente cursam Educação Física o que demonstra a importância e contribuição deste subprojeto na vida dos alunos. (ALG)

O relato das supervisoras evidencia que o subprojeto despertou nos alunos das escolas o interesse em serem mais participativos nas aulas de Educação Física, e a envolverem-se nas atividades esportivas e recreativas desenvolvidas com as escolas parceiras.

A presença dos pibidianos na escola despertou o interesse dos alunos pelas aulas, não sei muito bem explicar porque, talvez por serem jovens, ou talvez pela participação deles nas aulas. (JOM)

Os alunos estão participando mais das atividades com a presença dos pibidianos nas aulas de Educação Física. (TC)

Outro aspecto que merece destaque foi a aplicação de recursos orçamentários do PIBID/UFU para aquisição de materiais didático pedagógicos para as aulas de Educação Física nas escolas, pois diante da precariedade de condições materiais das escolas parceiras os materiais esportivos adquiridos, bolas e rede de voleibol, boas de basquetebol, bolas de handebol, apitos, dentre outros, facilitaram o desenvolvimento do planejamento do professor, incrementaram as aulas e colaboraram para mostrar a importância de se pleitear melhores condições de trabalho para esse componente curricular na Educação Básica.

A participação no subprojeto evidenciou aos professores das escolas parceiras também a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas e a valorizar o seu planejamento de ensino, esse muitas vezes negligenciado na ação dos professores de educação física em exercício. Em relação ao planejamento cabe destacar que as equipes das duas escolas tiveram a oportunidade de elaborar estratégias de ensino de temas da Educação Física, tais como: megaeventos esportivos, esportes coletivos e dança.

Eu nunca trabalhei com estratégias de ensino e não sei elaborar trabalhos científicos, mas quero aprender. (TC)

Enfim, a inserção dos bolsistas no cotidiano escolar evidenciou a valorização da formação inicial para a carreira docente, sob uma perspectiva que compreende a escola não como um elemento isolado, mas como um elemento de um sistema social e cultural.

Através do projeto e a nossa vivência no dia a dia da escola percebemos a importância da Educação Física dentro do âmbito escolar, valorizando e respeitando o seu espaço enquanto disciplina curricular. (RFD)

Quando comecei a me integrar à realidade escolar pude refletir que o papel do professor vai muito além de apenas passar conhecimento, ensinar. Penso que o professor assume uma responsabilidade de passar valores sociais, culturais além de tentar formar alunos críticos reflexivos perante a sociedade. (SCMV)

O PIBID também contribuiu para dar maior visibilidade ao curso de licenciatura em Educação Física, para reafirmar a importância da licenciatura e motivar os acadêmicos bolsistas para o exercício da profissão de professor em escolas públicas.

Devido ao grande tempo que passamos dentro da escola pude ver de um ângulo diferente o que realmente é a licenciatura, fato este que não ficou tão nítido no pouco tempo proporcionados pelos Estágios obrigatórios (ROS)

Pelo fato de passarmos um bom tempo na escola, e tendo uma vivência maior na mesma, estou aprimorando meus conhecimentos sobre o que realmente é a licenciatura (LSS).

Em relação às dificuldades enfrentadas para a realização do subprojeto pode-se dizer que foi em relação à disponibilidade de tempo dos bolsistas para conciliar as atividades curriculares do curso com as atividades do subprojeto. Isso pode ser atribuído ao fato de o curso de Educação Física oferecer de forma integrada a modalidade licenciatura e bacharelado e por isso a carga horária cursada ser extensa e/ou até mesmo pela falta de organização melhor da grade curricular que também dificulta a participação dos licenciandos em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Outra dificuldade foi a falta de envolvimento de docentes de outras áreas da licenciatura das escolas parceiras nas atividades deste subprojeto.

Apesar do enfrentamento de algumas dificuldades, pode-se dizer que elas não foram impedimento para a realização do subprojeto. Ao contrário, elas serviram para evidenciar necessidades de mudanças tanto na escola como no ensino superior.

Finalizando, pode-se dizer que o PIBID/UFU/Educação Física Ensino Médio tem promovido experiências muito significativas para todos que dele fizeram parte como os pibidianos, supervisores, coordenadores e também toda a comunidade escolar.

O subprojeto possibilitou olhar para a Educação Física como um componente que contribui para valorizar a educação básica, neste caso especialmente o ensino médio, espera-se que suas ações, e em específico a construção dos elementos didático-pedagógicos continuem subsidiando as práticas pedagógicas dos professores das escolas e que haja um constante movimento no sentido de superar os desafios impostos pelas condições objetivas das escolas e alcançar a tão sonhada qualidade da educação.

Referências

BERTONI, S; LIMA, S. R. **Subprojeto Educação Física/Ensino Médio**. Digitalizado, 2012.

BERTONI, S; LIMA, S. R. (Org). **Revista PIBID/UFU/Educação Física/Ensino Médio**. impresso/digital. 2014.

BRACHT, V. et.al.. **Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar**. Cortez, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.

CAPES/PIBID. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 20/05/2015.

DARIDO ET AL. Educação Física ensino médio: ações e reflexões. **Revista Motriz**. v.5. n.2., 1999.

FOLHA DE SÃO PAULO. Matrícula no 2o grau dobra em 10 anos. 16 de maio de 1998.

PORTAL BRASIL. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens>. Acesso em 21/05/2015.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

CAMPOS, Silmara Elena Alves de. A congada de São Benedito em Ilhabela: o olhar dos participantes. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 102-113.

A CONGADA DE SÃO BENEDITO EM ILHABELA: O OLHAR DOS PARTICIPANTES

Silmara Elena Alves de Campos
(PPGE-UFSCar / NEFEF¹)
Agencia Financiadora: CNPq

Eixo Temático: Etnomotricidade

Introdução

Este artigo refere-se a análise parcial das entrevistas coletadas até o momento na pesquisa de doutoramento a respeito da Congada de São Benedito, do município de Ilhabela/SP, região que sofreu intensos processos de miscigenação que não se deram de forma amigável, posto que ao chegarem aqui os europeus tiveram que “negociar” este espaço já ocupado e se confrontaram com modos de ver e entender o mundo que diferiam muito dos seus. A trama constituída por tais relações étnico raciais, marcadas pela opressão e negação do saber, da cultura e de referenciais negros e indígenas, se faz perceber ainda hoje e está relacionada com o porquê caiçaras descendentes do indígena, do negro, mestiços ou não, começaram a negar características de suas próprias origens, permitindo assim que situações de desigualdade se reproduzissem. Dentre as manifestações culturais no município influenciadas pela situação acima exposta no que se refere às suas raízes negras, prioriza-se aqui a Congada de São Benedito.

De acordo com Campos (2008, p. 9) práticas sociais são “um momento de encontro de subjetividades, de diálogo a partir do qual o ser humano vai-se construindo e transformando o mundo, através de processos educativos”. Sobre o ser humano construir-se Tutu (2012, p. 41) apresenta que “ninguém vem ao mundo totalmente formado. Não saberíamos como falar,

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCAR). Membro do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF). Bolsista CNPq.

andar, pensar ou comer como seres humanos a não ser que aprendêssemos como fazer estas coisas com outros seres humanos”.

Todos estes processos de significações de si mesmo e do mundo decorrentes de nossas relações nas práticas sociais “não apontam, apenas, para novos tipos de conhecimento; apontam, também, para novos modos de produção de conhecimento” (SANTOS, 2007, p. 4).

Considerando que o corpo é uma construção histórica, cultural e que as suas práticas assumem sentidos e significados de acordo com o contexto social no qual são vivenciadas, Gonçalves Junior et al (2012) consideram a etnomotricidade como algo que outorga a um grupo social identidade, história e projeção diferenciada e se refere a percepções de mundo diferenciadas que favorecem determinadas compreensões e interpretações da ação humana, fazendo com que os jogos, danças, festas e outras práticas da cultura popular se configurem de maneira particular tanto no que se refere a sua compreensão quanto à sua execução.

Monteiro e Dias (2010) apresentam que, na diversidade das manifestações da cultura tradicional, muitas delas surgem durante o período colonial vinculadas ao empreendimento catequético, como por exemplo as festividades de religiosidade afro-brasileira entre as quais estão inseridas as Congadas.

As Congadas

As Congadas, registradas em vários locais do Brasil, sob muitas compreensões, composições e definições, cada uma delas carregando em si uma visão de mundo (Casculo, 1984; Brasileiro, 2001), serão consideradas neste estudo como uma manifestação inserida no universo popular, que “resiste, transforma e ensina. [...]uma mistura de sentidos, cores, sons, homens, mulheres, crianças, devoção, dança, convivências, cumplicidades, lutas, afirmações, ocupação de espaços, contestações, tensões, construções e desconstruções; enfim, tudo isso costurado pela fé” (SILVA, 2011p.11).

A Congada de Ilhabela é uma manifestação que dramatiza a história de dois grupos que se desentendem, por ambos quererem festejar São Benedito. Todos os congueiros que tomam parte dela o fazem por devoção religiosa. (CORRÊA, 1981). Encenada quase que em sua totalidade por homens, tem apenas uma mulher participando dos bailes, a Rainha. É uma espécie de teatro onde temos canto, danças e falas, e que tem como contexto a rivalidade entre mouros e cristãos. (BRISA, 2015).

Os congueiros em “memória aos seus antepassados e em devoção ao santo, continuam nesse esforço coletivo de manter a tradição. Esse evento carregado de símbolos permeia a

história desse povo e os laços entre negros e brancos, entre religiões e, hoje, entre caiçaras e turistas” (MERLO, 2000, p.72).

O Santo Benedito

Assim como a Congada tem suas várias interpretações, também são muitos os Beneditos santos. Neste estudo mostra-se-ão a versão da sua história de vida apresentada pelo catolicismo tradicional (através de sua hagiografia) e algumas representações da devoção popular.

O Benedito da Igreja

Baseado na hagiografia de Conceição (1744), Benedito é um homem saudável, de estatura mediana, de compleição perfeita e enxuta, e que tem sua cor e ancestralidade apresentadas com tom depreciativo. O autor destaca que seus pais eram portadores de virtudes bem singulares para negros, tais como a discricção, a caridade, a modéstia e a afeição aos sacramentos da penitencia. Quanto à Benedito o autor observa, que este, ainda que negro era organizado, disposto, manso, agradável e gracioso e reconhecia seu lugar, já que sempre se diminuía ante os outros, escolhendo sempre os piores empregos e nunca se enaltecia de seus bem feitos.

A ideia de como Benedito humildemente se sujeitava às humilhações sofridas, por vezes provocadas por padres do próprio convento é repetida por várias vezes no decorrer do texto de Conceição (1744). A ele, o ofendido, ficam as humilhações, e aos que o ofendem ficam sempre justificativas de que tal situação havia sido buscada por Benedito e que tais ofensas deviam-se a questões tais como a imaturidade da juventude ou o mau humor de seu ofensor.

Foram vários os seus milagres em vida, assim como as experiências extáticas. Ainda que considerado sábio, o autor diz que esta sabedoria só poderia ser Divina, e reforça isso desqualificando todos os seus conhecimentos adquiridos fora dos livros.

Benedito morre em 1589 e em 1612, sua santidade já era conhecida no Brasil. A sua canonização ocorre quase duzentos anos depois de sua morte, acredito que, principalmente, devido a forte devoção popular que São Benedito tinha entre os negros e pobres e que a Igreja desejava controlar.

O Benedito do povo

Freire e Faundes (1985) nos dizem que se nas ações culturais, entre elas a religiosidade, sempre se encontram marcas da ideologia dominante, encontra-se também a resistência popular.

Brasileiro (2001) apresenta duas versões para a história de São Benedito. Em uma delas Benedito era um escravizado africano e cozinheiro que alimentava a todos a qualquer hora. Incomodados com isso, seus algozes o obrigavam a carregar quantidades de alimentos exageradas, mas Benedito sempre conseguia fazer este trabalho, sem perder a qualidade que caracterizava a sua comida. Acabou morrendo queimado devido à incapacidade de seus algozes em conseguir suportar sua habilidade e inteligência, o tornou, sem querer, no protetor dos negros. Em uma outra versão Benedito foi escravizado e embarcado para a Itália. Sua habilidade no preparo da comida o levou para a cozinha de um convento, onde diariamente ele alimentava os necessitados. Sempre que parecia que não haveria comida para todos os necessitados, Benedito chegava e alimentava-os. Como não conseguiram desvendar tal mistério, a natureza de seu ato foi reconhecida como milagre.

Em Ilhabela, a versão corrente é a de que Benedito era cozinheiro e costumava alimentar aos escravizados, escondido. Um dia foi parado quando saía para alimentá-los, com a cesta com alimentos coberta com um pano. Quando indagado sobre o que levava na cesta. Benedito respondeu que eram flores, mas desconfiado o chefe dos escravos lhe disse que descobrisse a cesta e o que se viu foram flores, que após a cesta ter sido coberta novamente, voltaram a se transformar em alimento, que foram dados aos escravizados.

São Benedito é apresentado por uma de suas devotas em Ilhabela como um santo sempre disposto a ajudar quando solicitado, mas que também é temido pelos castigos que inflige aos que não cumprem as promessas feitas a ele (BRISA, 2015).

Um amigo pessoal diz que Benedito foi um homem de ação, que buscou resolver injustiças sociais e misérias, dentro do que lhe era possível, através da doação de si mesmo e de alimentos aos outros, numa tentativa de minimizar as dores e de tornar o mundo melhor a todos.

Objetivos

A partir da questão de pesquisa *“Quais os processos educativos envolvidos na construção da Etnomotricidade caiçara em Ilhabela, particularmente nas manifestações relacionadas à Congada?”*, objetiva-se fazer um levantamento sobre a Congada e suas origens no município de Ilhabela; observar como se dá o desenvolvimento de tal prática social

e os processos educativos decorrentes; compreender se tal prática contribui para a educação de relações étnico-raciais humanizadoras entre os praticantes de Congada e outrem.

Procedimentos metodológicos

Optou-se como trajetória metodológica pela pesquisa qualitativa, inspirada na fenomenologia, aqui entendida como uma reflexão sobre o fenômeno, pois “Não nos interessam os fatos, interessam os sentidos deles” (ALES BELLO, 2006, p. 18).

A coleta dos discursos vem sendo realizada a partir da questão: *O que é a Congada para você?* Foram coletadas até o momento 5 entrevistas (4 homens e 1 mulher), com pessoas que estão envolvidas/os com a prática da Congada em Ilhabela. A realização, transcrição e publicação dos dados obtidos nas entrevistas em trabalhos acadêmicos foram autorizadas pelos depoentes em “Termo de Compromisso Livre e Esclarecido”. Após a coleta dos discursos, seguiram-se as etapas: leitura e estabelecimento das unidades de significado; redução fenomenológica e a análise ideográfica. As unidades de significado foram organizadas em categorias temáticas, a saber: A) Devoção; B) Pertencimento e tradição; C) Festa e D) Comunhão, que permitiram a construção da matriz nomotética e dos resultados.

Construção dos resultados

As categorias buscam auxiliar a compreensão do fenômeno observado a partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa e indicam a descrição de processos educativos gerados na Congada. É importante frisar que a análise aqui apresentada é parcial, ainda em processo de construção e reflexão.

A – Devoção

É fácil perceber como a devoção está imbricada em suas vidas, pois é o que dá sentido às suas vidas (I-2), força (V-5). e é o meio através do qual buscam proteção, saúde para si mesmos, para seus familiares e amigos (V-6).

O envolvimento com a devoção vêm de muito cedo, através da família e usualmente segue até o final da vida. Essa devoção é o que faz com que a festa continue, ainda que por vezes haja discórdias e diferentes pontos de vista entre os praticantes.

Baepi fala sobre como os devotos aprendem, de certa forma, a cultivar o bem, através do santo. Para Secretário, a Congada está ligada à devoção e ao respeito aos familiares e

amigos, principalmente os que já se foram, pois é uma forma de relembrar. A ancestralidade é relatada por Negro (III-58; III-60).

Baepi (II-13) diz que há a participação de praticantes de outras religiões, que se limita à ida à missa dos congos. Poucos são católicos frequentes (I-18), o que enfatiza a ideia de que não estão ali pelo catolicismo ou pela igreja, mas sim por Benedito.

Negro diz que o que acontece na Congada se deve à promessas feitas por seus devotos e que ela é uma história que passa de pai para filho. Para Nina trabalhar na festa é uma necessidade, mas não um dever (I-22).

Negro afirma que a devoção é um sinal de pertencimento, e compromisso e em certa medida de submissão. Apresenta os devotos como “escravos” de São Benedito (III-56)

Baepi aponta que essa devoção foi algo bem aceito por brancos, mas houve momentos de banimento desta por parte da igreja, por seus representantes entenderem que a forma como os negros se manifestavam nesta religiosidade trazia muitos elementos que são acolhidos em religiões de natureza africana.

O papel da Rainha, um dos poucos momentos no qual a mulher tem visibilidade pública, é apresentado por Negro com características de reclusão, docilidade, castidade, devoção e submissão a seus pais (III-50; III-53).

A devoção é externada pela gestualidade, pelo falar e cantar, seja na folia, na missa afro ou nos bailes da Congada, dançados em louvor à São Benedito.

Secretário acredita que atualmente a religião tem sido deixada de lado por parte da família, devido ao trabalho e ao avanço da sociedade (V-32) e também que traz atrelado a si o respeito àqueles que lhe orientaram e introduziram na Congada (V-29). Para ele devoção e tradição encontram-se imbricadas na Congada e ele busca transmitir isso para os menores, os mais novos (V-7). Ao relembrar o passado de seus ancestrais, orgulho e auto estima também são recuperados ou reforçados, assim como a devoção a São Benedito.

B –Pertencimento e Tradição

Trata das asserções que expressam o sentimento de pertencimento a um grupo e da continuidade da tradição; do ensinar, compartilhar e o reconhecimento da identidade e de acolhimento.

Nina ao falar da Ucharia diz que esta é uma consequência de sua mãe e sua avó e que este é um dos poucos espaços no qual a mulher pode atuar na Congada (I-3). O outro espaço de participação da mulher na Congada é o ser Rainha, posição pela qual há uma grande

disputa. Ao falar das crianças, e de como a tendência a querer participar parece ter nascido com eles (I-24). Sobre os jovens Nina diz que em alguns poucos núcleos familiares há integrantes que se dispersam por pensarem que vestir a farda é “vestir uma fantasia” e ficar se expondo num mundo digital onde todo mundo filma ode transformá-lo em motivo de piadas em um grupo de amigos. Mas ressalta que há também os que se orgulham.

Baepi apresenta que olhar a Congada a partir do viés da cultura e da tradição, que lhe permitiu reencontrar-se “com situações que eu já vivenciava antes mesmo de, de, de conhecer a Congada, e em especial, a Congada de Ilhabela” (II-2) e que o faz sentir-se cada vez mais próximo de suas raízes e sua ancestralidade (II-3). Fala também sobre sua ação mobilizadora na criação de uma identidade (II-8) e de acolhimento.

Baepi fala que as pessoas vão buscando conhecimento assim como buscam dar a sua parcela de contribuição para perpetuar a Congada e isso acaba fortalecendo e oferecendo resistência ao término da Congada. A resistência e manutenção da Congada se dá pois a participação na mesma não é algo imposto, mas sim algo que vem se construindo ao longo da história, permitindo o desenvolvimento do sentimento de pertencimento (II-22). Como professor considera ter o dever de garantir, independente de sua devoção, o conhecer e o vivenciar desta cultura (II-25).

Para Secretário, os escravizados trazidos ao Brasil começaram a Congada como Uma forma de criar uma raiz, transmitir essa cultura e lembrar dos antepassados, “essa manifestação, assim como outras Congadas também era uma forma do negro expressar a sua cultura... deixa enraizado, passa pros pros seus descendentes a, essa cultura e lembrar do do da de suas origens” (V-13). Diz entender que a Congada só persiste por conta da tradição, do respeito pelos antepassados e responsabilidade (V-3). Ao falar sobre a Congada fala dos significados que vão sendo atribuídos pelos congueiros ao espaço (V-4), às roupas, às palavras ditas em uma embaixada e acessórios utilizados nos bailes, aos quais se associam memórias e histórias familiares e de amigos, por vezes já falecidos (V-33). Fala de integrantes da Congada já falecidos, os quais com sua gestualidade, gingado e maneira de representar nos bailes da Congada são até hoje lembrados e considerados referência.

C- Festa

Trata das origens da Congada em Ilhabela e seus desdobramentos.

A Congada não pode ser entendida única e exclusivamente como uma questão cultural ou como uma questão de tradição (II-11). Segundo Nina, a Congada é um conjunto de elementos: a manifestação de rua, a Ucharia e a missa dos congueiros (I-17).

Para Negro a Congada retrata a situação entre duas cidades africanas, a Cidade de Congo e Luanda. O Rei de Congo se apaixona por uma plebeia e a engravida. Ao saber desta gravidez, ele pede que ela se afaste da cidade porque ele é um Rei e a Rainha não poderia saber deste filho bastardo. Ela se muda para Luanda e quando este filho cresce, ela lhe conta toda a história. O filho monta um exercito, e como Embaixador de Luanda parte para Congo com a intenção de tomar o trono do Rei. Quando o Embaixador chega á cidade, esta se encontra em festa, uma festa para São Benedito e o Embaixador resolve que também quer festejar o santo junto com seu exercito, o que se transforma no estopim da guerra entre fidalgos do Rei e o exercito do Embaixador, pois estes são mouros e só podiam participar da festa aqueles que fossem batizados (III-14; III-15; III-16; III-69). Inicia-se a guerra e depois de muitos confrontos, tudo termina em paz, com todos participando da festa de São Benedito.

Secretário conta a Congada é de origem bantu, da região do Congo e de Luanda onde estavam as tribos africanas que mais resistiram à dominação portuguesa. Diz que alguns versos da Congada se referem a este período. A Congada trata de um grupo de não batizados querendo ter o direito de louvar São Benedito e são impedidos pelos fidalgos do Rei.

A divergência entre estas duas versões da história surge a partir do romance do Rei com a plebeia e a separação de pai e filho apresentado por Negro. Secretário diz que a partir de suas pesquisas, pode perceber que o Rei, assim como outros reis do período onde se passa a história, se relacionava com várias mulheres e que de um desses relacionamentos nasce o Embaixador (V-11).

De acordo a Congada veio da África, em 1785, por meio de um escravizado, Roldão Antônio de Jesus, que passou a divulgar a história da Congada de São Benedito e a ter seus ensaios realizados defronte a igreja de São João, no Perequê e suas apresentações principais nas ruas da Vila (III-5, III-6 e III-7).

Dino relata que no passado a Congada era muito diferente da que se vê hoje em dia:

Era mais rígida, ah, os comércios eram todo fechado, assim tipo quando o andar passava..., ooo era proibido vender bebida alcoólica para qualquer congueiro durante a festa. O mastro era levantado uma semana antes. E tirado uma semana depois... Eeee não saia ninguém da fila..., Tal baile vai ser naquela tal rua. Todo mundo em fila até chegar num outro local da rua... Embaixador levava os congos dele, o Rei levava os congos dele. Tu-tuudo em fila certinho. Pra sair da fila, pra ir ao banheiro, alguma coisa, tinha que pedir ordem (IV-16)

No que se refere à manutenção de algumas situações Secretário conta que eles procuram manter as mesmas vestimentas, e adereços, mas que o linguajar acaba por se modificar. Há varias palavras as quais não se sabe o seu significado ou se são pronunciadas corretamente, “Mas a gente pega e procura manter ooo máximo, sabe? Quanto mais original, eu acho que mais significado tem(V-20).

Mais recentemente foram incorporadas à Festa de São Benedito a Congada Mirim e a missa afro.

D - Comunhão

Fala de união e comunhão na realização da festa.

Nina diz que “A comunhão é um dos fatores decisivos e necessário na realização da festa” (I-14), pois é a partir dela que são estruturadas a preparação de roupas, a arrecadação de alimentos, entre outros elementos que constituem a festa.

A Congada é um momento de estar em comunhão com a família e os amigos em comemoração a São Benedito. Para Nina este é um momento de encontro e a Ucharia se refere a “um momento de estar em comunhão com os familiares. Antigamente era assim. Agora que foi aberto ao público e que você acaba tirando essa essência” (I-16).

Nina diz que cada um dos participantes sabe que sua parte, o seu fazer é fundamental e que todos terão o seu momento de participar. Apesar disso, é preciso um maior envolvimento dos congueiros. Considera que se as pessoas não se unirem a festa acabará se limitando à manifestação de rua, sendo deixado de lado espaços como a Ucharia e a Igreja (I-35; I-36; I-37; I-41). Para ela, para que a festa continue na proporção em que está é preciso ter organização e um líder que envolva mais as pessoas. Diz também que essa falta de organização é o que faz muitas pessoas dizerem que a festa vai acabar (I-38; I-39; I-43).

Baepi fala que a Congada consegue mobilizar uma cidade como um todo para aqueles festejos (II-4). As pessoas se envolvem tanto que já não é possível perceber divisão de classes ou por causa do tom da pele (II-6).

Dino, apesar de reconhecer a união e a alegria que muitos sentem neste trabalho conjunto, destaca que às vezes as pessoas se unem não para beneficiar a comunidade e louvar São Benedito, mas sim para comparações entre ele e os antigos reis. Fala também sobre pessoas que estão se afastando da Congada (IV-23).

Secretário diz que a partir do respeito que tem pela Congada e da obrigação e responsabilidade recebidas junto com a confiança que lhe foi dada ao ser escolhido como Secretário quer transmitir e comungar conhecimentos e sentimentos sobre a Congada

Considerações

Este momento refere-se a apresentar algumas considerações construídas (mas não consolidadas) a partir da perspectiva dos(a) entrevistados(a), e da pesquisadora.

Por diversos momentos, no decorrer da pesquisa fui remetida ao que Tedla (1995) fala sobre a afirmação da vida (que inclui ser, generoso, simples, discreto, humilde e corajoso) principalmente no que toca às qualidades enaltecidas em São Benedito por seus devotos e aos congueiros na vida cotidiana. Em outros momentos, tais como a apresentação das histórias contada sobre os bailes da Congada fui remetida à questões como intolerância religiosa, resistência, imposição de um modo de ser e crer pela força, violência e à percepção de que quando se consegue estabelecer um diálogo podemos alcançar o reencontro com as nossas raízes e o perdão.

Os processos educativos que vem acontecendo na Congada falam de resistência, ressignificação e perdas de tradições, de afirmação de identidades. Ao acolher pessoas que tradicionalmente não fazem parte da Congada, seus integrantes se abrem a novas ideias e entendimentos a respeito do ser humano, religião e a Congada assume um importante papel social no que se refere a possibilidade de articulação de grupos que pode auxiliar na luta pela manutenção de saberes e valores que são importantes aos seus participantes.

Seus saberes, anteriormente transferidos aos outros prioritariamente pela oralidade, gestualidade e musicalidade agora são também escritos, não apenas por pesquisadores/as que falam sobre, mas por seus participantes que tentam retomar o controle de sua história, contando-a a partir de suas experiências de vida.

As crianças são levadas, na maioria das vezes, a esta experiência de religiosidade e devoção pelos braços dos pais e familiares, pois é em casa, na família em suas práticas cotidianas que eles começam a aprender a se portar, a se vestir, a ser para este momento. Da maneira como entendo, a fé e a devoção ao santo Benedito estão tão entranhadas em seu cotidiano que parece que “nasce com a gente, “tá no sangue”.

Ao mesmo tempo que aprendem em seus núcleos familiares, aprendem durante a manifestação desta religiosidade na Congada com orientações dos adultos e dos mais experientes que eles, que se referem ao como respeitar a tradição de louvar ao santo ao mesmo tempo que deixa sua marca individual neste momento coletivo.

Referências

ALES BELLO, A. O que é fenômeno e fenomenologia. In: _____. **Introdução à fenomenologia**. Bauru: EDUSC, 2006.

BRASILEIRO, J. **Congadas de Minas**. Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, 2001.

CAMPOS, S. E A. de. **Ser caçara em Ilhabela**: as construções de identidade nas tensões entre o passado e o presente. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/UFSCar, São Carlos, 2008.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 5a. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CONCEIÇÃO, Frei Apolinário da. **Flor perigrina por preta, ou nova maravilha da graça**. Descoberta na prodigiosa vida de B. Benedito de S. Philadelfio Religioso leigo da Província Reformada da Sicília, das da mais estreita Observância da Religião Seráfica; Vigário, e guardião que foi do Convento de S. Maria de Jesus de Palermo. Lisboa: Officina Pinheirense da Música e da Sagrada Religião da Malta, 1744.

Congada de São Benedito: devoção e fé na ilha. **BRISA** - Ilhabela vida e movimento. Ilhabela, Maio-2015, p. 11-14.

CORRÊA, I. F. L. **A Congada de Ilhabela na festa de São Benedito**. São Paulo: Escola do Folclore/ Livramento, 1981.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GONÇALVES JUNIOR, L.; CORRÊA D. A.; CARMO, C. da S.; CAMPOS, S. E. A. de; TORO AREVALO, S.. Etnomotricidad: juegos de resistencia cultural en la comunidad caizara de Ilhabela – Brasil. *Estudios Pedagogicos* (Valdivia. Impresa). 2012. p. 249-266.

MERLO, M.. **Memória de Ilhabela**: faces ocultas, vozes no ar. São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2000

MONTEIRO, M. F, M; DIAS, P. Os fios da trama: grandes temas da musica popular tradicional brasileira. **Estudos avançados** 24 (69), 2010. p. 349-371. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n69/v24n69a22.pdf>>. Acesso em 29/09/2014.

SANTOS, B.. S. **Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico**. 2007. Disponível em:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Em_torno_de_um_novo_paradigma.PDF
Acesso em 22/05/2015.

SILVA, V. P. **Do chocalho ao bastão**: processos educativos do terno de congado marinho de São Benedito – Uberlândia-MG. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

TEDLA, Eleny. *Sankofa, african thought and education*. New York: Peter Lang, 1995.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

CARMO, Clayton da Silva; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Brinquedo na rua: um ensaio sobre bicicleta e descolonização do espaço urbano. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 114-124.

BRINQUEDO NA RUA: UM ENSAIO SOBRE BICICLETA E DESCOLONIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO

Clayton da Silva Carmo
Luiz Gonçalves Junior

Eixo Temático: Ociomotricidade

Numa grande avenida de uma grande cidade latino-americana, alguém espera para atravessar. Plantado junto ao meio-fio, diante da incessante rajada de automóveis, o pedestre espera dez minutos, vinte minutos, uma hora. Volta-se, então, e vê um homem encostado numa parede, fumando. Pergunta-lhe:

- Como é que eu posso passar para o outro lado?

- Não sei. Eu nasci no lado de cá (GALEANO, 2011, p.246).

Compreender o espaço urbano como um tempo-espaço educativo é fundamental para tratarmos das implicações relacionadas à presença da bicicleta. Conforme afirma Bianco (2014), atualmente o grande processo de urbanização mundial tem gerado demandas sociais e problemas ambientais muito além da capacidade dos Estados em resolvê-las de forma isolada e, neste cenário, insere a preocupação com a mobilidade urbana que tem gerado diversas reflexões e ações, tanto da sociedade civil quanto do poder público, que cada vez mais envolvem a possibilidade do uso da bicicleta. Porém, antes de tratarmos especificamente das interfaces entre bicicleta e cidade, cabe evidenciarmos a perspectiva pela qual estamos compreendendo a cidade e a produção do espaço urbano.

Quando tratamos da cidade cujo desenvolvimento foi balizado pela industrialização, podemos relacionar sua origem à Europa, embora devamos considerar que a manutenção do processo de industrialização nos países europeus só foi possível com a exploração de outros continentes durante a colonização, tais como: África e América Latina.

Desde a revolução industrial (meados do século XVIII) até a atualidade o adensamento dos centros urbanos tem feito as pessoas que nele vivem, conviverem com inúmeros

problemas sociais. No Brasil, o processo de adensamento urbano iniciou-se em 1950 quando inúmeras indústrias estrangeiras começaram a se instalar no país, devido a uma política de industrialização acelerada (SILY, 2008).

Deste modo, dedicamos nossas reflexões sobre a cidade às organizações urbanas modernas, porém destacamos que, conforme afirma Martínez-Bonafé (2013), não é possível pensarmos a cidade sem levar em consideração as pessoas que a habitam, a interpretam, que nela vivem e sobrevivem, para ele, a cidade é expressão material da cultura e dela emergem significados os quais formam e transformam as biografias.

Martínez-Bonafé (2013) afirma a cidade como currículo, evidenciando com isso o seu caráter pedagógico e asseverando que a urbanidade atua como plano curricular da cidade. Para o autor, equiparar cidade a currículo denota ao espaço urbano como prática de significação permeada por relações de poder, uma vez que o currículo é um dispositivo cultural que seleciona e ordena saberes, é um campo de experiência e possibilidade de aprendizagem a partir desses saberes, sendo também um espaço de conflito, pois concentra lutas e interesses de diferentes grupos sociais.

Tais lutas e interesses se manifestam materialmente na criação do espaço urbano e este, por sua vez, tem revelado uma profunda desigualdade que marginaliza as pessoas de sua condição cidadã. Assim, percebemos que a cidade representa um grande livro, que contém textos que são diariamente lidos e para os quais as pessoas devem ser alfabetizadas, como afirma Martínez-Bonafé (2013), a cidade é um texto que penetra todas as experiências educacionais das quais o sujeito participa ao longo da vida.

No mesmo sentido, Freire (2001) afirma que as cidades são educativas independentemente de nosso querer, pois seu caráter pedagógico emerge da condição humana que o põe em permanente processo de aprendizagem. Assim, para o autor, toda a dinâmica social da cidade serve de base para construirmos aprendizados:

O respeito mútuo que as pessoas se têm nas ruas, nas lojas. O respeito às coisas, o zelo com que se tratam os objetos públicos, os muros das casas, a disciplina nos horários. A maneira como a Cidade é tratada por seus habitantes, por seus governantes. A Cidade somos nós também, nossa cultura, que, gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a Cidade e por ela somos perfilados (FREIRE, 2001, p.24).

Assim, toda a dinâmica urbana abre-se como possibilidade educativa e, desse modo, a rua, por exemplo, pode ser vivenciada de diversas formas: lugar do encontro que anima praças e cafés e é animada por eles; lugar onde efetiva-se a mistura e a diversidade que compõe o

tecido urbano; abrigo da função informativa, simbólica e lúdica. Portanto, tempo-espaço do jogo, da festa e de educação. A rua, movimentada e frequentada, repele a violência urbana, por outro lado ela também pode ser, e atualmente assim vem se caracterizando, um espaço de passagem e circulação rápida, em que os pedestres são encurralados pelos velozes automóveis e seus estacionamentos. A rua pode ser um lugar de encontrões, onde as pessoas se esbarram as pressas ou pode converter-se em vitrines, derrubando antigos patrimônios históricos e dando lugar a amplos centros de consumo, onde o pedestre é tolerado pelo seu poder de compras (LEFEBVRE, 1999).

Arroyo (1997) pressupõe que a cidade como um todo “[...] é educativa ou deseducativa, forma novos padrões de conduta, civiliza ou embrutece, dependendo das virtualidades humanizadoras ou desumanizadoras inerentes às formas de produção da existência a que a cidade submete seus habitantes” (p.27).

Destacamos que, ao tratarmos de educação na cidade, não podemos assumir como ideal o modelo de desenvolvimento urbano planteado pela organização neocapitalista de que nos fala Lefebvre (1999), pois este modelo, que tem transformado as cidades em templos de consumo e circulação de mercadorias em que o valor central é o lucro e não a vida humana. O autor denomina essa expansão do capital sobre a formação da cidade como colonização do espaço urbano.

No mesmo sentido, Amendola (2000) afirma que os espaços públicos são constantemente agredidos e reduzidos pelo processo de privatização e blindagem, que se manifesta materialmente na produção e reprodução de espaços que atuam acentuando o processo de classificação e estratificação social, pois o desejo de aquisição de status da atual sociedade só faz fragmentar espaços e populações de acordo com a capacidade de consumo.

A citada condição pode ser observada nos inúmeros centros de compras privados, que tem se tornado o principal texto curricular das cidades. São locais que ocupam o tempo que, outrora, era destinado ao convívio em ruas, praças, bairros e parques, e que tem buscado imprimir o consumo no contexto do lazer. Princípio semelhante orienta as construções de condomínios fechados que são vendidos tendo como principais produtos de marketing “segurança”, “lazer completo” e “qualidade de vida”. Conforme afirma Brandão (2005), esses espaços seguros e protegidos estão disponíveis a quem puder adquiri-los. Seus muros eletrificados e seguranças armados manterão longe as pessoas “desqualificadas” que não podem pagar por essa “qualidade de vida”.

Tal processo de blindagem está alterando profundamente a produção do espaço urbano, para Amendola (2000, p.277), “[...] la tendencia de criar homogeneidades fortificadas y confiables que están transformando la ciudad contemporánea en un archipiélago de islas, defendidas cultural y prácticamente, entre las cuales el ciudadano atemorizado puede navegar a través de caminos protegidos”.

Arroyo (1997) argumenta que essa lógica de desenvolvimento tem sido anunciada como uma garantia de progresso e que ela tem influenciado o poder público, que tem se baseado em interesses privados nas ações relacionadas à ocupação do espaço e a distribuição de serviços públicos.

A mesma lógica de organização pode ser observada na estruturação da mobilidade urbana das cidades, pois a solução dos problemas de mobilidade:

[...] é relegada à esfera privada, como produto das escolhas individuais por modo de transporte, conforme a renda das pessoas. Haveria uma evolução natural na utilização dos modos de transporte, iniciando-se pelo deslocamento a pé, passando pela bicicleta e pela moto e chegando, finalmente, à aquisição do automóvel (BOARETO, 2008, p.91).

Os argumentos que defendem este modelo de transporte também estão relacionados à promessa de progresso. Segundo Illich (1978), a produção de automóveis e estradas é justificada como condição de desenvolvimento sem as quais as regiões ficariam isoladas do mercado mundial e do crescimento econômico.

Aliás, o automóvel tem um papel central na formação das cidades, tornando-se o principal responsável pela conformação do espaço, pois, por cobrir grandes distâncias, seu uso permitiu uma expansão do território urbano. Deste modo, o automóvel deixou de ser uma opção das pessoas mais ricas para se tornar uma necessidade de todos, uma vez que, a atual organização da mobilidade das grandes cidades brasileiras tem inviabilizado, cada vez mais, a opção por qualquer outro tipo de transporte (MARICATO, 2008).

Frente à fragilidade do sistema de transporte público e a fragmentação das cidades em ilhas de proteção, o automóvel emerge como uma opção privada de mobilidade entre as bolhas de seguranças, tais como shoppings, empresas e condomínios fechados. De acordo com Shor (2008, p.66), seu uso e consumo se dão na esfera pública, porém ele é o artigo perfeito para um deslocar-se privativo e diferenciado, “[...] pois ‘liberta’ o indivíduo dos constrangimentos sociais do transporte coletivo e das regras de convivência social – afinal estar no carro é sentir-se em casa”. Enquanto Galeano (2011, p.250), afirma: “As minorias

privilegiadas, condenadas ao medo perpétuo, pisam no acelerador para fugir da realidade, e a realidade é essa coisa muito perigosa que espreita do outro lado dos vidros fechados do automóvel”.

A transformação da cidade envolve pôr em xeque o “inquestionável” direito das elites de se utilizarem de políticas públicas em nome de seus interesses particulares, pois somente quando a política conseguir incorporar as reivindicações da população, do público, será capaz de produzir espaços urbanos e, sobretudo, humanos (ARROYO, 1997).

Infelizmente, as reivindicações da população só têm ganhado visibilidade com a organização de coletivos e movimentos sociais que, mobilizados em nome da cidadania, têm reivindicado direitos sociais negados, os quais revelam importante caráter pedagógico, pois: “Aprender o direito à cidade é reivindicá-la como espaço, estruturas espaciais, moradia, transporte, escola, água, esgoto, posto de saúde, lazer. A base material da maior parte de nossa experiência se dá nos espaços da cidade” (ARROYO, 1997, p.34).

Uma das primeiras manifestações de caráter contestatório relacionada à bicicleta encontra-se no movimento feminista, que lutou contra a discriminação e pelo direito ao uso da bicicleta, num contexto social em que as mulheres ficavam “mal vistas”. De acordo com Carlsson (2014), atualmente as ciclistas continuam essa luta histórica de libertação das mulheres e, por meio do uso da bicicleta, elas se fortalecem e contestam a cultura imperante que tenta impor a elas que devem ou não fazer.

Para Carlsson (2014), o surgimento dos movimentos que, com a afirmação do uso da bicicleta, passam a questionar a hegemonia da cultura do automóvel e toda uma cadeia de valores que ele representa socialmente denomina-se cicloativismo.

Segundo Xavier (2011) e Liberato (2004) o cicloativismo contemporâneo com forte componente político e contestatório emerge entre as décadas de 1960 e 1970.

Liberato (2004) indica que importante movimento contestatório da década de 1960 foi liderado pelo grupo holandês denominado *Provo*. O citado grupo era formado por jovens com influência anarquista e atuou em Amsterdam realizando uma série de planos criativos e inquietantes para os valores da época, que questionavam a organização social e buscavam tornar a cidade mais acolhedora. A ação desse grupo que mais nos interessa é o Plano das Bicicletas Brancas, que consistiu, basicamente, em pintar diversas bicicletas na cor branca e espalhá-las pela cidade de Amsterdam para uso público livre.

Conforme Liberato (2004), nessa época falar contra o automóvel que estava em plena acensão era um atentado contra as maravilhas do progresso e, possivelmente, esse grupo tenha

sido o precursor do movimento contracultura e também da crítica ecológica e social do automóvel. Esse Plano das Bicicletas Brancas, que pareceu sem sentido para grande parte da população da época, atualmente, não exatamente nestes moldes, ocorre em diversas cidades do mundo em sistemas de bicicletas públicas.

Esse exemplo é substantivo no campo da mobilidade urbana, pois não raro, aborda-se o amplo uso da bicicleta em países europeus, citando muitas vezes o caso da Holanda, para falar de cultura da bicicleta. Às vezes parece que a bicicleta sempre fez parte e esteve integrada ao espaço urbano, porém não foi e ainda não é. Foram movimentos como esses, associados à crise energética da década de 1970, que colocaram a bicicleta no centro de discussão sobre mobilidade, a fim de retomá-la como alternativa de transporte e integrá-la a cidade do modo como vemos hoje.

No Brasil, a situação é um pouco distinta, conforme Soares et. al. (2015), apesar dos crescentes congestionamentos nas grandes cidades, das crises hídricas, energéticas, econômicas, de representação política e dos recentes escândalos de corrupção envolvendo a Petrobrás, o país não vive, e não sofrerá tão cedo, uma crise do petróleo, haja vista os grandes investimentos na exploração do pré-sal. Assim, para romper com a lógica da mobilidade que vem sendo historicamente privilegiada “[...] será preciso muita vontade política e pressão popular” (p.18).

Ressaltamos que, mesmo antes dos movimentos organizados, as bicicletas sempre estiveram nas ruas, levadas pelos trabalhadores que as utilizam diariamente para deslocar-se, seja por opção, para economizar no transporte ou por ser simpático ao seu uso, seja por falta de opção, por deficiência na oferta ou qualidade no transporte público ou ainda por não ter condições financeiras de adquirir um veículo motorizado.

Xavier (2011) traz indicações de que o aumento de usuários de bicicleta não se deveu a melhoria ou mesmo a maior atenção do poder público a esse modal de transporte, pois a bicicleta sempre foi utilizada por pessoas da classe trabalhadora, principalmente, nas áreas suburbanas em trajetos que levam ao trabalho, ao comércio e as escolas e, o crescimento de sua utilização, não tem outra origem senão ações dos próprios ciclistas.

Conforme apontado na pesquisa de Xavier (2011), o uso da bicicleta, em detrimento dos veículos individuais motorizados, não se amplia facilmente porque a classe possuidora de maior poder e influência nas políticas públicas e os tomadores de decisões, ou seja, as classes alta e média, não utilizam a bicicleta como transporte. Um de seus entrevistados chama a atenção para o descaso feito até então pela mídia às mais de 400 mil viagens de bicicleta

realizadas diariamente na região metropolitana de São Paulo, e a recente inclusão da bicicleta na mídia devido à emergência de grupos de ciclistas pertencentes às classes sociais mais abastadas que têm marcado presença nas principais avenidas da cidade.

De acordo com Pires (2008, p.29), de modo geral:

No Brasil, movimento é encabeçado por ciclistas das cidades grandes, de elevado grau de instrução e de maior poder aquisitivo. Tais características tornam as reivindicações mais evidentes e com destaque na mídia, fato que contribui para uma maior pressão junto aos formadores de opinião e ao poder público.

Maior visibilidade exige o engajamento político de maior número de ciclistas reivindicando, porém a organização dos ciclistas é algo bastante complexo, questão levantada na pesquisa de Xavier (2011), que relata que os operários que utilizam a bicicleta diariamente normalmente não participam de qualquer organização, dificultando a ampliação do movimento cicloativista, mesmo existindo grande número de ciclistas.

Para compreender essa dificuldade precisamos considerar que os setores populares são frequentemente submetidos à rotina da reprodução da sobrevivência e suas ações restringem-se, muitas vezes, a esse círculo de satisfação das necessidades mais prementes (ARROYO, 1997).

Nesse sentido, embora o simples uso diário possa ter uma pequena influência em políticas públicas é necessário reconhecer que a ação civil organizada tem papel fundamental nos avanços das políticas de mobilidade urbana dos últimos anos. Assim, conforme indica Soares et. al (2015, p.7), a bicicleta emerge do povo:

Do povo enquanto somatório de gente, população habitante, que no dia a dia crescentemente incorpora o hábito de pedalar e, nas ruas, dá volume à modalidade. Mas também do povo enquanto conjunto de cidadãos com cultura comum e que, em relação às instituições que lhe governam, só consegue exercer influência quando organizado.

Segundo os autores e autoras citados é a sociedade civil organizada a responsável pelo crescimento, ainda que tímido, da bicicleta como meio de transporte e lazer no Brasil, pois além de pedalar, essa parcela da população milita em seu favor, adotando-a como “[...] um símbolo de singeleza e de igualdade para nos alertar sobre os deletérios efeitos dos valores e hábitos elitistas – os quais consideram a bicicleta um símbolo de pobreza e de atraso” (SOARES et. al, 2015, p. 8).

É difícil precisar o momento em que surge no Brasil o cicloativismo, porém Xavier (2011), trás nos depoimentos de seus entrevistados, ações coletivas organizadas na década de 1980 no Rio de Janeiro e em São Paulo. No Rio de Janeiro ocorreu uma bicicletada em 1984 que, liderada por Alfredo Sirkis e Fernando Gabeira, ambos recém-chegados do exílio na Europa, percorreu a Orla do Flamengo e foi até o Leblon, local que somente em 1992, na ocasião de preparação da cidade para receber a Rio-92, foi construída a primeira ciclovia carioca. Já na cidade de São Paulo, em 1985, foi formado o grupo *Night Biker's Club do Brasil*, liderado por Renata Falzoni, que até hoje organiza passeios noturnos pela cidade e, desde aquela época, faz reivindicações em favor da bicicleta.

Outro movimento significativo iniciou-se nas cidades de São Paulo e Florianópolis em 2002, o chamado *Critical Mass*, que no Brasil ficou conhecido como Bicicletada. Inspirados em movimento cicloativista originado em San Francisco (Estados Unidos), no ano de 1992, o movimento consiste em, uma vez por mês, reunir ciclistas da cidade e tomar as ruas em grupo, formando o que chamam de Massa Crítica, ou seja, um grande volume de ciclistas ocupando as ruas. Tal movimento reivindica o direito de pedalar nas ruas com segurança e o respeito dos motoristas. Atualmente a Bicicletada é realizada mensalmente em diversas cidades do Brasil e do mundo, e possui registro de ocorrência em mais de 90 cidades brasileiras¹. Segundo Carlsson (2014) a tomada mensal das ruas em Massa Crítica deu para muitas pessoas uma forma segura e agradável de reconectarem-se com o uso da bicicleta nas grandes cidades, antes de se aventurarem por conta própria.

Esse movimento propiciou, por exemplo, a formação do *Bike Anjo*, movimento que originou-se em 2010, sendo que inicialmente era uma ação direta de ciclistas mais experientes que auxiliavam iniciantes que queriam juntar-se as bicicletadas paulistanas. Posteriormente, o movimento se ampliou e atualmente possui uma plataforma *on-line* na qual qualquer pessoa interessada em aprender a andar de bicicleta e a deslocar-se com segurança no meio urbano pode solicitar a ajuda gratuita de um *Bike Anjo*, que possui 1400 voluntários espalhados por 228 cidades do Brasil (AMARAL; TAMPIERI, 2015).

Outra consideração é que, assim como ocorreu com o *Bike Anjo*, a Bicicletada, realizada em cidades brasileiras a partir de 2002, foi um dos principais catalizadores dos movimentos sociais em torno da bicicleta, pois reuniu muitos ciclistas com interesses e demandas comuns o que permitiu maior diálogo, organização de coletivos e constituição de entidades representativas junto aos governos municipal, estadual e federal.

¹ Ver: www.bicicletada.org.

De modo geral pode-se observar que as maiores transformações nas cidades brasileiras concernentes a bicicleta como modal de transporte estão diretamente relacionadas ao período em que emergem as organizações sociais, conforme é possível notar na publicação de Soares et. al (2015), que apresenta um retrato atual de dez capitais brasileiras sobre o tema.

Dentre as transformações estruturais conquistadas por esses coletivos junto ao poder público temos a construção de ciclovias, ciclofaixas e ciclofaixas de lazer, implementação de sistemas de bicicletas públicas, construção de bicicletários, regulamentação de rotas de cicloturismo, instalação de paraciclos etc. Porém, é necessário destacar que outras ações também são realizadas por esses grupos que têm sido fundamentais para lograr avanços nas políticas públicas, bem como sensibilização da sociedade civil, para questões relacionadas à bicicleta. Podemos dizer que, tais ações se dão em quatro ramos: Representatividade; Pesquisa; Ações Diretas; Atividades Culturais e de Formação.

Em mapeamento realizado pela organização *Bike Anjo*, identificou-se, a partir de investigação junto a sua rede de voluntários, 527 coletivos pró-bicicleta espalhados por diversas regiões do país com um interesse em comum: compartilhar a paixão pela bicicleta. As pedaladas recreativas e esportivas foram evidenciadas como principal campo de atuação desses grupos com 34%, seguido de ações educativas (11%), manutenção de blogs informativos (9%), realização de pesquisas (3%) e as ações diretas (2%). O estudo também revelou que a organização em torno da bicicleta no Brasil é algo bastante recente, uma vez que dos 35 grupos mais citados na pesquisa, 26 foram criados depois de 2008 (AMARAL; TAMPIERI, 2015).

Segundo Amaral e Tampieri (2015), embora o contexto recreativo e esportivo seja privilegiado na maior parte das ações organizadas, “[...] muitos desses grupos começaram a expandir sua atuação para incidir em políticas públicas para a bicicleta na cidade, principalmente para reivindicar pela implementação de vias seguras para os ciclistas” (p.15).

Nesse sentido, para Liberato (2004), a bicicleta, por vezes contextualizada enquanto “brinquedo”, ao romper seu isolamento nos parques e seguir para as ruas, pode levar junto consigo o clima de relaxamento e despreocupação dos passeios no parque para toda a cidade e, liberados do confinamento do lazer, os brinquedos farão com que a pressa, a concorrência e a violência do trânsito das cidades se dissolvam pela ludicidade de um objeto que continua sendo um brinquedo.

Em nossa compreensão as citadas pesquisas trazem a tona um campo privilegiado de atuação, o lazer, revelando também a bicicleta como uma alternativa de transporte que,

carregada com outros conjuntos de valores, pode auxiliar a sociedade reintegrar na vida cotidiana experiências, emoções e sentimentos atualmente relegados somente ao campo do lazer.

Referências

AMARAL, J. P.; TAMPIERI, G. Transformando as cidades por meio da bicicleta. In: SOARES, A. G.; GUTH, D.; AMARAL, J. P.; MACIEL, M. (Org.). **A bicicleta no Brasil 2015**. São Paulo: D. Guth, 2015. p.13-15.

AMENDOLA, G. **La ciudad postmoderna**. Madrid: Celeste, 2000.

BIANCO, S. L. **O papel da bicicleta para a mobilidade urbana e a inclusão social**. Disponível em: <<http://transporteativo.org.br/wp/banco-de-dados/artigos/>>. Acesso em: 17 out. 2014.

BOARETO, R. A política de mobilidade urbana e a construção de cidades sustentáveis. **Ciência & Ambiente**, Santa Maria, v.1, n.1, p.74-92, 2008.

CARLSSON, C. **Nowtopia: iniciativas que estão construindo o futuro hoje**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, E. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&M, 2011.

ILLICH, I. **La convivencialidad**. México: Morelos, 1978.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBERATO, L. V. M. Bicicleta e tempo de contestação. **Revista Xaman**, Finlândia, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.elnorte.fi/archive/xaman/2004_1/bicicleta_tempo_contestacao.pdf/download>. Acesso em: 25 out. 2014.

MARICATO, E. O automóvel e a cidade. **Ciência & Ambiente**, Santa Maria, v.1, n.1, p.05-12, 2008.

MARTÍNEZ-BONAFÉ, J. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: GIMENO-SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.442-458.

SHOR, T. Da rabeta ao 4x4. **Ciência & Ambiente**, Santa Maria, v.1, n.1, p.61-72, 2008.

SILY, P. R. M. A cidade como espaço de formação da cidadania. In: BRASIL. **Salto para o Futuro: A cidade como espaço educativo**. Brasília: MEC, 2008, p.07-14.

SOARES, A. G.; GUTH, D.; AMARAL, J. P.; MACIEL, M. (Org.). **A bicicleta no Brasil 2015**. São Paulo: D. Guth, 2015.

XAVIER, G. N. A. **O desenvolvimento e a inserção da bicicleta na política de mobilidade urbana brasileira.** 2011. 306p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

COUTO, Yara Aparecida; SILVA, Maurício Caetano da. Mostra internacional de videodança de São Carlos: um projeto de extensão universitária e seus paradigmas. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 125-134.

**MOSTRA INTERNACIONAL DE VIDEODANÇA DE SÃO CARLOS:
UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS
PARADIGMAS**

Yara Aparecida Couto¹
Maurício Caetano da Silva²
(DEFMH/UFSCar)

Eixo temático: Motricidade e Arte

Apresentação

Este artigo pretende mostrar elementos importantes para a compreensão da origem da Mostra Internacional de Videodança de São Carlos (MIVSC), designado como um projeto de extensão da Universidade Federal de São Carlos, DEFMH, UFSCar, com realização da Urze Cia de Dança e de seu idealizador Francisco Silva. Nessa abordagem busca-se traçar um breve histórico da Urze Cia de Dança e justificar o surgimento da MIVSC. A partir daí, nos propomos a apresentar um debate sobre o que é Videodança e os paradigmas que traça a partir dos processos e fazeres artísticos envolvidos. Por fim, fazemos alguns apontamentos da produção da MIVSC e seu perfil propagador da linguagem artística em Videodança na contemporaneidade.

A Dança dentro da UFSCar. Uma experiência. Um projeto de extensão

A Universidade Federal de São Carlos busca consolidar-se como um polo de excelência na produção de conhecimento, pois tem desenvolvido junto de suas atividades de ensino e pesquisa uma política de extensão que promova a realização de projetos

¹ Docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, UFSCar, São Carlos/ SP, e coordenadora do projeto de extensão MIVSC/DEFMH;

² Graduando em Ciências Sociais, bolsista de extensão na UFSCar no projeto MIVSC/DEFMH.

interdisciplinares e que coloca em circulação a produção acadêmica de seus docentes, alunos, funcionários, e toda comunidade, que se encontram envolvidos. As atividades de extensão da universidade levam em consideração a relevância dos projetos junto da comunidade externa e seus variados segmentos, o que propicia uma relação mais orgânica com a sociedade e uma maior visibilidade do potencial extensionista da UFSCar (PROEXT, 2015).

Apresentamos aqui um breve histórico da Urze Cia de Dança para que seja entendido o contexto e a justificativa de existência da Mostra Internacional de Videodança de São Carlos (MIVSC): no ano de 2003, a convite de alunos do curso de Educação Física, bem como de outros cursos da instituição, o coreógrafo Francisco Silva passou a ministrar aulas de dança contemporânea como projeto de extensão da UFSCar. A presença de Francisco na universidade representou uma mudança de paradigma e possibilidade de produção de conhecimento tendo como foco a Dança Contemporânea, a qual foi viabilizada pelo espaço de experimentação e difusão de conhecimento sobre o corpo e arte, permitindo que alunos matriculados em diversos cursos da instituição pudessem participar do projeto, e que também era aberto à toda a comunidade externa, configurando-se como um projeto de extensão e que passou a se chamar G.D.C. - Grupo de Dança Contemporânea.

Com o sucesso das aulas ministradas nesse projeto de extensão, diante da dedicação dos alunos em continuar praticando a dança contemporânea e sentindo a necessidade destes em tornar esta prática um fazer artístico, Francisco Silva, em 2006, cria a URZE Cia de Dança, formada principalmente por alunos de diferentes cursos da universidade. Algumas destas pessoas fazem parte até hoje da companhia e suas trajetórias se confundem com este breve histórico da Urze. Com o desenvolvimento deste grupo, anos à frente, a companhia passou a fazer parte do projeto de extensão da UFSCar intitulado “Urze Cia de Dança UFSCar: levando a dança para o interior de São Paulo”, fazendo parte, então, do Programa “Esporte para a cidadania”, do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana UFSCar e com essa parceria foi contratado pela universidade como técnico corporal, via Pró-Reitoria de Extensão por um ano.

Este projeto foi muito importante dentro de um espaço onde a produção acadêmica se limita a teorias e conhecimentos técnicos que desconsideram, muitas vezes, o fazer artístico e a experiência corporal, como é em grande parte dos cursos oferecidos pela universidade. Desse modo, muitos alunos da universidade puderam desfrutar destas aulas, considerando a forte relação da formação acadêmica e a dança, proporcionando um meio de articulação da ciência produzida em nossos trabalhos acadêmicos, como é o caso de projetos de monografia,

artigos produzidos a partir de experiências de seus autores e suas autoras que se formalizaram em diferentes ações na universidade (OLIVEIRA, 2007; STURARI, 2013). Bem como, da importante parceria com o Departamento de Educação Física, em que puderam propor projetos junto a editais artísticos e culturais importantes na área da Dança, fortalecendo a área de formação em arte, corpo, movimento e formação de professores.

A Mostra Internacional de Videodança de São Carlos surge em 2007 como mais um projeto desenvolvido a partir da experiência da Urze e como forma de divulgação do que é produzido no universo da dança contemporânea. Claro que isto se dá pelos interesses e conhecimento na linguagem da Videodança, do idealizador Francisco Silva e dos esforços empenhados nessa causa, um trabalho delineado junto à coordenação, aos docentes, alunos e comunidade interessados. Ao longo destes oito anos, a MIVSC se consolidou como um espaço de divulgação desta linguagem reconhecido por coreógrafos e produtores de Videodança que se expandiu para diferentes espaços como o CDCC-USP e o SESC São Carlos, e no momento seguem como parceiros acolhendo a Mostra Internacional ao longo desses últimos anos.

Neste ano realizaremos na UFSCar a 9ª edição do evento MIVSC, que vem acontecendo anualmente no Teatro Bento Prado, onde teremos apresentações de produções artísticas em Vídeodança do mundo inteiro, bem como pessoas convidadas da área para o debate e reflexão sobre essa forma de arte e suas correlações entre imagem, dança, vídeo, sentidos e significados que se expressam pelo corpo na tela; uma forma de se aproximar ou distanciar de questões e problemas contemporâneos e do modo de ser e ver o mundo com todas as nuances que a arte delineia.

Videodança. O híbrido e o paradigma sobre o corpo

A reprodução da imagem sempre se mostrou uma coisa fascinante aos olhos humanos. Desde as pinturas rupestres até os hologramas a reprodução de imagens nos coloca paradigmas e estados de contemplação muito variados. O surgimento da fotografia em 1840 causou um salto no modo de experienciar a vida já que a captura de imagens reais se tornou possível, mais fidedigna e rápida.

Como toda via, o olho capta mais rapidamente do que a mão ao desenhar, a reprodução das imagens, a partir de então, pode se concretizar num ritmo tão acelerado que chegou a seguir a própria cadência das palavras. O fotógrafo, graças aos aparelhos rotativos, fixa as imagens no estúdio de modo tão veloz como o que o ator anuncia as palavras (BENJAMIN, 1993, p.12).

Para Walter Benjamin (1993) a invenção da técnica de reprodução fotográfica modificou o pensamento artístico junto das transformações advindas da economia sentidas na cultura das primeiras décadas do século XX. Esse processo de reprodução, característico da modernidade, garante um sintoma na significação da arte que ultrapassa os limites da originalidade, transforma o evento reproduzido em um fenômeno de massas e garante atualidade permanente ao que anteriormente era considerado passado. Se debruçando sobre a autenticidade do fato registrado, Benjamin aponta para a perda do *hic et nunc*, “a áurea” do fato reproduzido.

Da captura do ocorrido em imagens e sua reprodução em um tempo sempre futuro modifica a relação da experiência com a obra de arte. A autenticidade do fato se torna virtual a partir de sua reprodução e o que foi produzido “organicamente”, no tempo e espaço onde se realizou, se torna tecnicamente reproduzido e a história do fato ocorrido se reconfigura, porque não se limita a um espaço/tempo, sempre ocorre em qualquer espaço e tempo que possibilite a reprodução. Para Benjamin, a reprodução de imagens permite fixar graus de diferenciação de autenticidade do que é exposto, servindo para fins tão variados como a comercialização do que é reproduzido, a produção de “obras de arte sem função social” ou reconstituição ritual (BENJAMIN, 1993).

Despojar o objeto de seu véu, destruir a sua aura, eis o que assimila de imediato a presença de uma percepção, tão atenta àquilo que ‘se repete identicamente pelo mundo’, que, graças à reprodução, consegue até estandarizar aquilo que existe uma só vez (Idem, p.15).

Assim, a reprodução técnica nos garantiu uma mudança de paradigma sobre o caráter orgânico do fato capturado pela imagem. Agora este fato é reproduzido em espaço e tempo outros, e a reprodução garante a capacidade de manipulação e articulação de artifícios cada vez mais virtuais. Porém não podemos considerar que esta virtualização do fato ocorrido pela reprodução técnica seja irreal, pois ela ocorre de forma concreta e presente no cotidiano.

Pensar em organicidade e tecnologia como opostos quando falamos de produção de arte do corpo e da imagem não nos parece frutífero nem cabível. Quando nos debruçamos sobre a história do audiovisual não podemos deixar de observar que este se desenvolve com o apoio do corpo em movimento. Desde os primeiros experimentos audiovisuais, quando surge a fotografia, 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 Edward James Muybridge e Etienne-Julles Marey, 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 (OLIVEIRA, 2007).

Com o desenvolvimento das possibilidades da fotografia muitos experimentos foram desenvolvidos, dentre eles o mais significativo e que mais se encaixa na proposta deste artigo é a experiência do *Shirt Dance* ou *Serpentine Dance*. Este experimento foi realizado pelos irmãos Lumière, que capturaram imagens de uma coreografia realizada pela bailarina Løie Fuller. Os resultados deste experimento estão ao nosso alcance por meio de canais de vídeo na internet, como o YouTube³. Nele podemos observar Løie realizando movimentos simples baseados na movimentação dos braços e giros, vestindo um grande pano. O filme, que dura 50 segundos, nos causa a impressão de uma sofisticada sequência de cortes por causa da variação de cor no pano em que Løie veste. Porém a fluidez da coreografia nos põe dúvidas sobre as possibilidades de perfeição na continuidade dos cortes logo no início dos experimentos audiovisuais. Porém, junto da tecnologia os irmãos Lumière lançaram mão da variação de cores da iluminação sobre o figurino de Løie. Tal experimento pioneiro é um ótimo exemplo para falarmos sobre Videodança. Os efeitos causados por este experimento em quem o assiste não está dissociado à coreografia, ao figurino, à iluminação e muito menos à captura da imagem por uma câmera. O fascínio só é causado pelo conjunto destes elementos.

Para Canuto (apud CERBINO e MENDONÇA, 2011) a arte cinematográfica é a síntese de várias outras artes por se aproveitar da utilização do tempo e espaço que estas desenvolvem e juntar tudo em um produto artístico capaz de captura de tantos elementos. Enquanto a pintura, a arquitetura e a escultura manipulam objetos e o espaço, a dança e a música manipulam o tempo. O vídeo, então, manipularia o tempo e o espaço concomitantemente de forma a criar ilusões e fascínio. Talvez seja sobre isto que Benjamin tenha apontado: a apropriação de linguagens que dependam da presença e da atualidade por uma tecnologia que dissocie o produto artístico da necessidade da presença.

O que seria a dança do que, também, a manipulação do tempo e do espaço? O corpo seguindo o ritmo em dança manipula o tempo, ora lento, ora acelerado, frenético. O espaço é aproveitado em cada um dos movimentos, de uma torção de pulso até um salto (PONSO, 2011).

³ O filme *Shirt Dance* pode ser acessado pelo YouTube pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=fInFrDXjlk>.

Ferracini (2006) nos esclarece que corpos em disposição em espaço e tempo outros se apresentam enquanto ocupando espaço e tempo que não condizem com as leis da física clássica. Para esclarecer mais sobre isso este autor utiliza-se do conceito de corpo-subjétil de Deleuze, que seria um corpo que não respeita as leis da mecânica mas se faz presente diante das micropercepções e atinge microafetações. Estas micropercepções seriam possíveis através de uma variedade infinita de possibilidades de movimentação, o que garante cada uma destas possibilidades de mover-se em tempo/espaço virtualmente, isto é, uma potência latente e real.

Até a segunda metade do século XX a distinção entre dança e vídeo se mostrou clara e as aproximações possíveis se mantiveram respeitadas aos limites de cada especificidade artística. Quando dança e vídeo eram pensados em conjunto, isto acontecia de maneira utilitária: a dança servindo para experimentos da capacidade da câmera em captar movimentos e o filme servindo para a documentação da dança.

Oliveira (2007) nos aponta três possíveis relações entre a dança e 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.

Estariamos neste artigo falando, então, sobre esta terceira possibilidade de relação que carrega as bagagens das duas linguagens artísticas, que unidas possibilitam a existência de 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, 2006)

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, como o termo “dança para a tela”. 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 falar sobre videodança não nos utilizemos da dicotomia entre dança e vídeo, antes precisamos pensar que estamos nos propondo a falar de uma outra (terceira) linguagem com princípios e processos próprios (SOUZA, 2008; SANTANA, 2006).

Podemos observar uma grande variedade de possibilidades de arranjos de movimentos que o corpo de um bailarino realiza manipulando o tempo e o espaço no palco, assim como não podemos deixar de considerar a variedade de possibilidades de arranjos de efeitos e focos que o audiovisual manipula sobre aquilo que está sendo capturado pela câmera. Tanto o primeiro caso quanto este segundo podem ser compreendidos enquanto corpos em arte, corpos-subjéteis, que possuem modos de se apropriar do tempo e do espaço de forma peculiar e fascinante. Quando possibilitamos que estes se relacionem em uma simbiose, criando uma terceira linguagem híbrida, temos o que chamamos de Videodança.

A possibilidade de interagir corpo e tecnologia pelo viés da dança promove outros acionamentos corporais e não apenas uma outra forma de apresentação de dança. Ou seja, suporte e conteúdo, mídia e informação, corpo e organismo, natureza e cultura, não têm como ser separados. As informações adquiridas por ‘este corpo’ ‘neste contexto’ específico não se dissipam, elas são incorporadas. A natureza dos corpos do indivíduo e do seu meio físico-cultural impõe uma estrutura sobre sua experiência (SANTANA, 2010, p.3).

As micropercepções e microafetações do corpo respondem à “demanda” da linguagem. Sendo a linguagem em questão a Videodança, esta produz um corpo que corresponda ao seu ambiente híbrido criando novas propriedades encontradas no fazer artístico tanto do bailarino quanto do videomaker, tornando o produto audiovisual um terceiro corpo em relação e exposição. Derem (apud OLIVEIRA, 2007) aponta que as possibilidades utilizadas em uma Videodança servem para libertar o corpo do bailarino do espaço limitado do palco, levando este corpo para além, com os artifícios do vídeo.

Assim, submersa no contexto da arte contemporânea e dos impulsos pós-modernos a videodança se conceitua como produto artístico apoiado a linguagens emergentes importantes para os processos civilizatórios da modernidade (ELIAS, 1994), como os novos paradigmas que a dança contemporânea propôs ao corpo, no século XX, e a mudança que o audiovisual propôs à estrutura de pensamento, ao entretenimento e à memória, desde o século XIX. Isto nos possibilita pensar as formas como hoje manipulamos nossos corpos e nos dispomos frente às tecnologias, reformulando as concepções de interação e possibilidades de ação, tanto no mundo concreto quanto no mundo virtual, quando não impossibilitando a dicotomia entre

ambos. A partir disto colocamos em questão e evidência os limites do corpo e as possibilidades agregadas a ele com a ajuda das ferramentas do audiovisual, extrapolando os limites do corpo humano e não-humano e suas variadas possibilidades de motricidade (PONSO, 2011).

Mostra Internacional de Videodança de São Carlos. Uma experiência estética.

Sob as influências de seu diretor e coreógrafo, Francisco Silva, a Urze Cia. Dança desenvolve a MIVSC junto da UFSCar, como um projeto de extensão há oito anos. Com a proposta de difusão da Videodança e fomento do debate dos limites da dança e do audiovisual, esta mostra tem o caráter itinerante em parcerias com outras instituições voltadas para a promoção da arte na cidade de São Carlos e Região. Com o passar das edições a MIVSC se mostrou um importante canal de comunicação e divulgação de trabalhos de coreógrafos, bailarinos, videomakers e produtores da área, como por exemplo, Duncan McDowall, Mimi Garrad, Kim Arrow e Marta Renzi.

A curadoria da MIVSC é realizada pelo seu idealizador, Francisco Silva, que recebe apoio de seu grupo de dança para a produção, junto aos bolsistas e da docente da UFSCar, Yara Couto. A programação da mostra tradicionalmente é programada por sessões de acordo com as origens das videodanças mais sessões dos melhores videodanças exibidos no ano anterior. Assim, temos as sessões Panorama EUA, Panorama América Latina, Panorama Europa, Mix Mundo, Retrospectiva EUA, Retrospectiva América Latina, Retrospectiva Europa, Retrospectiva Mix Mundo, Doc, Sessão Comentada e Mesa de Bate-papo. Estas últimas categorias sempre com presença de convidados que contribuem com o debate em torno do universo da dança em simbiose com o vídeo.

Ao longo das edições a MIVSC se consolida com o aumento das inscrições de videodanças a cada ano. E as parcerias se tornam cada vez mais sólidas, fazendo a MIVSC parte do calendário de algumas instituições na cidade como o Centro de Divulgação Científico e Cultural da USP - São Carlos, que realiza sessões temáticas junto com a programação da MIVSC em seu cineclube e o SESC São Carlos, que é um importante parceiro e colaborador desta mostra, e que no ano passado possibilitou a vinda da coreógrafa norte-americana Marta Renzi para participar deste evento e também realizar uma palestra sobre a temática “Produção Artística de Videodança”.

É importante destacar, também, que além da produção desta mostra anual a Urze Cia de Dança também produz, para além do palco, videodanças que podem ser assistidos pelo

canal da companhia do YouTube⁴. Algumas dessas videodanças foram exibidas de alguns outros festivais do gênero que garantem uma rica troca de materiais, como o Festival Foco em Cena, Dance Mídia Japan, Festival de Videodanza de Palma de Mallorca, entre outros.

Neste ano de 2015, a MIVSC acontece pela nona vez em parceria com a UFSCar, CDCC-USP, SESC São Carlos e Prefeitura de São Carlos, entre os meses de agosto, outubro e novembro, buscando difundir o debate sobre corpo, arte, tecnologia e produção artística e suas possibilidades de permeabilidades que se dão no potencial deste projeto buscando ampliar modos de conhecimento e percepção pela dança, bem como para um público mais amplo.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução. In: Benjamin, W. **Obras Escolhidas**. Rubens Rodrigues Torres Filho (Trad.). 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CERBINO, Ana F.; MENDONÇA, Leandro. Audiovisual, Videodança e Dança: conceitos e devoramentos. In: **20º Encontro Nacional ANPAP**. Rio de Janeiro. 2011.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERRACINI, Renato. **Café com Queijo**: corpos em criação. São Paulo: Hucitec, 2006.

OLIVEIRA, Gustavo. F. S. **Estudos sobre Dança na Tela**: primeiros estudos. Monografia. UFSCAR - DAC. São Carlos, 2007.

PONSO, Luciana C. Esboços do Dançar o Impossível: o tempo e o espaço da dança redimensionados no cinema de 1930. **VI Reunião Científica ABRACE**. Porto Alegre. 2011.

PROEXT/UFSCar. **Apresentação**. Disponível em: http://www.proex.ufscar.br/site/pgs_menu_inicial/leia-mais. Acessado em 12 de junho de 2015.

SANTANA, Ivani. **Dança na Cultura Digital** [online]. Salvador: EDUFBA, 2006. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/zn6c5/pdf/santana-9788523209056.pdf>. Acessado em 13 de junho de 2015.

_____. Apropriação da Dança em Linguagem Interativa no Ciberespaço. **VI Congresso ABRACE**, 2010.

SOUZA, Isabel. Especificidades da Videodança: o hibridismo, experiência tecnestésica e individualidade no trabalho de jovens criadores brasileiros. **Revista E-com**, v. 2, n. 1, 2008.

⁴ - <https://www.youtube.com/user/URZECompanhiaDeDanca/videos>

URZE. Disponível em <http://www.urzeciadedanca.com.br/>. Acessado em 10 de junho de 2015.

Filmografia:

PAS DE CORN. Direção: Diego Mac. Música: Cesário Pugni. Brasil, 2006. 2 min. DV. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=l573mRwt_Cw. Acesso em 13 de junho 2015.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

COUTO, Yara Aparecida. Dança e comunidade: processo de criação colaborativa em videodança. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 135-142.

DANÇA E COMUNIDADE: PROCESSO DE CRIAÇÃO COLABORATIVA EM VIDEODANÇA

Yara Aparecida Couto¹
(DEFMH/UFSCar)

Eixo temático: Motricidade e Arte

Introdução

A presente proposta de trabalho se organizou em atendimento ao Edital Programa de Extensão Universitária PROEXT 2014 - MEC/SESU visando o desenvolvimento de programas e projetos no âmbito da extensão universitária que contribuam para a implantação de políticas públicas com ênfase na inclusão social e cultural nas suas mais diversas dimensões. Desse modo, consideramos que a dança, um dos componentes originários da cultura corporal, tem um papel fundamental na produção de arte e cultura, pois sempre foi, e ainda é, uma maneira de expressão humana, a qual vem se modificando diante da evolução cultural. Este projeto trata-se de uma investigação e proposição sobre o aprendizado, troca de saberes e repertório pessoal, em que a arte e cultura são o foco desencadeante da criatividade em dança (COUTO, 2008).

A potencialidade do projeto foi apropriar-se de imagens processuais de corpos que narram subjetividades em relação à linguagem corporal e ao cotidiano de idosos frequentadores de bailes populares; suas limitações, dificuldades, vontades, identidades e características que possibilitem observar e refletir o modo subjetivo que encaram a velhice. Nessa perspectiva, objetivamos principalmente levantar, junto aos senhores e senhoras que frequentam esses bailes e que dançam com regularidade, a partir de suas representações, ou

¹ Docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, UFSCar, São Carlos/ SP e coordenadora do Projeto Mec/Sesu, Proext 2014 - Dança e Comunidade: processo de criação e investigação da linguagem corporal de idosos.

seja, seu imaginário acerca de si, como sujeitos na contemporaneidade, acerca de sua condição física, social, ética e estética, e sua relação com a dança a partir das representações socioculturais que são feitas sobre esses sujeitos e que constitui o imaginário contemporâneo desses frequentadores de bailes populares da faixa etária designada por terceira idade.

O projeto propôs a elaboração de um processo criativo colaborativo junto à população das comunidades de São Carlos que culminou na criação e produção audiovisual de um Videodança. Este projeto aproximou a universidade da comunidade específica, os quais são grupos de idosos de São Carlos que frequentavam bailes e/ou participavam de atividades corporais e que, pela prática da dança, socializam-se, entretêm-se e exercitam-se pelas representações que compartilham, constroem e reproduzem acerca da dança na terceira idade. Nessa perspectiva, os artistas foram os próprios idosos, que através do gestual na dança compuseram um processo criativo colaborativo em Videodança, trabalho este coordenado pelo técnico em dança e linguagens corporais Francisco Silva e pela autora deste estudo.

Elementos do Referencial Teórico

O conceito de criação aqui delineado é o de criação como rede em processo, um olhar plural, com múltiplas interferências, móvel e inacabado, sempre passível de modificação (SALLES, 2006). Segundo esta autora, a criação tem um valor dinâmico e a presença do imprevisto ou a evolução do pensamento por variação é inevitável ao longo do processo de construção das obras. Nessa perspectiva, a imprevisibilidade faz parte do processo de construção da produção artística, uma vez que se optou por não ter um roteiro pré-estabelecido. O roteiro foi construído paulatinamente e coletivamente, de modo sustentado pela lógica da incerteza, englobando a intervenção do acaso e abrindo espaço para a introdução de ideias novas (SALLES, 2007).

Para Valéry (1996) há coisas que dominam nosso imaginário e nos motivam, mas não nos são claras nem explicáveis. Também, o autor, garante na dança a fuga do tédio - o tédio com relação aos outros e a nós mesmos - como se estivéssemos em uma constante busca ao que nos ocupa para não ficarmos entediados, vivendo assim em um jogo, que com o tempo se mostra diferenciado. A dança seria, então, um jogo permitir que esta fuga não se torne cotidiana. A dança se transforma na quebra da regra do cotidiano e a fuga que ele nos impõe. Então, podemos questionar, quando não há mais o que fazer a não ser esperar o fim da vida? Resta-nos quebrar a regra do jogo e dançar. Parafraseando Sócrates da obra de Valéry,

Charles Feitosa (2012) diz que mais vale um monstro excessivo, mas dançante e alegre, do que ser conforme as normas, ser entristecido e entediado!

Diante da condição do envelhecer, momento crítico e inevitável da vida, há de se compreender a partir do gestual dos “dançantes” e seus espectadores suas motivações para tais práticas, a busca pelo que Paul Valéry chama de “coisas vagas”- o que não se explica mas habita o imaginário individual, daí encontrar na dança uma linguagem própria que demonstre as limitações, vivências e expectativas de cada um. A proposta do processo colaborativo surge do teatro e são vários estudos e grupos teatrais no Brasil que adotam essa metodologia na criação. A ideia do processo criativo segundo Nicolette (2004) destaca-se como um processo de criação que busca a horizontalidade nas relações entre os criadores do espetáculo teatral. O palco não é reinado do ator, nem o texto é a arquitetura do espetáculo, nem a geometria cênica é exclusividade do diretor. Todos esses criadores e todos os outros mais colocam experiência, conhecimento e talento a serviço da construção do espetáculo de tal forma que se tornam imprecisos os limites e o alcance da atuação de cada um deles.

Mais especificamente, a produção artística foi construída junto à comunidade abordando a temática da investigação da linguagem corporal de idosos em Videodança. Essas dinâmicas e experimentações tiveram a intenção de construir temas, imagens, gestos, falas, que foram configurados em cenas de processos criativos em aulas de laboratórios gestuais, fundamentados em métodos de abordagens corporais em dança. Todo esse processo de construção e documentação cênica foi registrado em diários de campo, fotografias e filmagens. Essas filmagens foram editadas e organizadas em roteiro de imagens para depois se configurar num processo artístico em Videodança. Nessa proposição não se separa o processo de criação da obra entregue ao público, o processo fez parte da obra, o qual foi transposto e incorporado no processo de composição do Videodança (COUTO et al. 2011).

A Videodança, como resultado do hibridismo entre a dança e o vídeo, apresenta questões práticas e filosóficas sobre o que seria a ação e a passividade. Durante um espetáculo de dança, ou qualquer arte performática é presumível a presença de dois sujeitos, o dançarino e o espectador, onde a concepção da dança se fundamenta na manipulação de energia produzida no próprio corpo do *performance* que atinge seu observador, garantindo uma comunicação direta entre ambos. Há uma reciprocidade de ações entre o fazer artístico e o assistir, a ação em dialética com a passividade. Todos estão presentes na sala de espetáculo. No vídeo a câmera executa um terceiro papel, este se encontra como intermediária entre o espectador e o dançarino. O sentimento produzido pela energia do dançarino sofre

interferência do olhar da câmera, que, por sua vez, sofre modificação sob o olhar do observador. O foco contido no Videodança faz da câmera não mais um material para armazenar uma coreografia, passa a fazer parte desta de forma pensada como tão performática quanto o dançarino. Além da direção, iluminação, trilha sonora e performance, a Videodança inclui o foco como mais um signo a ser recebido pelo espectador. Seria isso o que quis dizer Maíra Spanghero:

Como na prática anterior, o que interessa primordialmente é que a câmera dance com o dançarino e que esses dançarinos coloquem-se no espaço e no tempo, no olhar da câmera. Quando a dança é captada pelo olho da imagem, esta ganha uma outra existência. E novas práticas para a dança e a modificação do corpo (SPANGHERO, 2003, p. 38).

Não se fala mais em espetáculo, mas em exibição da Videodança. Durante sua exibição apenas o espectador se encontra presente, o dançarino não dança mais, a música não mais toca e o movimento, não mais existe. Porém a arte da dança se mostra presente no telão. Tudo isto se tornou algo virtual, não mais efêmero como a dança em um espetáculo ao vivo. Assim as artes multimídias contribuem ao processo de se pensar a *performance* do corpo e a passividade, como se colocasse em questionamento o ato de dançar. Com isso percebemos que, por mais que outras linguagens possibilitem uma maior abrangência do dançar como manifestação artística, ela ainda é necessária. Movimentar o corpo e estar diante de um corpo em movimento nos causa o que Brikman considera:

[...] manifestação da personalidade, a um conhecimento e uma consciência mais completos, para fora e para dentro de si mesmo e, enfim, a uma comunicação fluida, capaz de promover uma profunda transformação da atitude básica da personalidade (BRIKMAN, 1989, p.16).

A autora vai mais fundo quando indica que por questões utilitárias o movimento e o pensar humano são relegados pelo cotidiano, impedindo que percebamos em nós mesmos o que nos acontece no corpo. Seria por essas questões que idosos procuram bailes dançantes? Encarar o próprio corpo após o que consideramos como juventude e buscar para esta uma ressignificação encontrada na terceira idade. María Fux, educadora e dançarina argentina, explicita sua dificuldade inicial com seus alunos adultos, cheios de histórico problemático e corpo já domado pelo sedentarismo e preconceitos:

Os adultos chegam à dança com uma postura própria: eles vêm com vidas sedentárias, com rígidos preconceitos, com problemas psíquicos e com nostalgias de uma juventude passada que aspira movimentar-se. [...] Chegam com o desejo de saber se elas, ou eles, podem alcançar a possibilidade de se comunicar através do movimento de seu corpo (FUX, 1983, p.93).

Isto leva-nos a pensar ainda mais na necessidade de movimentar o corpo, dançar e saber que isto é possível, em qualquer idade, principalmente na terceira idade. Esta faixa estaria é vista como detentora de um instinto ao ócio, a passividade diante da própria vida, sendo espectadores da própria respiração. Portanto, mais dispostos ao tédio. Se perguntássemos aos frequentadores de bailes para terceira idade o que os motivam a se arrumarem, saírem de casa, para se encontrarem com pessoas distintas e variadas para dançar, será que teriam respostas? Seria tudo isto atividades conscientes ou o que Paul Valéry chama de “coisas vagas”?

Procedimentos Metodológicos

São Carlos é uma cidade historicamente ligada ao audiovisual, seu primeiro festival de cinema data de 1969 e desde 2002 realiza também o Vídeo Festival São Carlos. Quando comparada a outras cidades do interior, essa cidade é uma exceção por ter uma grande produção local e diversas ações de exibição e formação básica e superior na área. E como um dos agentes dessas ações há a Mostra Internacional de Videodança de São Carlos, que, assim como outros projetos, divulga novos realizadores, bem como busca na formação de público e divulgação de trabalhos artísticos, além de apoiar ações cineclubistas. Dança é uma forma de comunicação universal, se não a primeira, uma das mais primitivas. A Videodança é uma linguagem nova, que possibilita uma imensidade de formas, pois coloca num mesmo produto o audiovisual e suas diversas possibilidades de comunicar.

Nessa perspectiva, o projeto buscou justamente entender e divulgar o ato da dança, a relação entre o dançante e seus espectadores, a percepção-ação diante do dançar, a vivência e a passividade, tão importantes quanto seu objeto de observação. Para a realização contamos com parcerias que contribuíram na realização em distintos momentos do processo, desde o convite proposto aos dançantes, apresentação da abordagem e proposta de ação, intervenção com os participantes da pesquisa, passando pela concepção da Videodança à divulgação e exibição do trabalho artístico final.

O local de ação dos processos criativos foi o Núcleo de Formação de Professores, UFSCar, e os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre os locais escolhidos como

parcerias do projeto e que estiverem disponíveis como o Centro de Referência do Idoso Vera Lúcia Pilla; Grêmio Recreativo Familiar Flor de Maio; Centro Comunitário Cidade Aracy. O público-alvo do projeto foram idosos participantes de atividades físicas e de atividades de linguagem corporal dos locais: Centro de Referência do Idoso Vera Lúcia Pilla; Grêmio Recreativo Familiar Flor de Maio; Centro Comunitário Cidade Aracy; Instituto Cultural Ítalo Brasileiro; Centro de Educação Física, Esportes e Recreação da USP de São Carlos; SESC São Carlos. Todos convidados para participar das atividades propostas de linguagem corporal e dança.

Como procedimentos básicos na coleta, utilizamos o registro sistemático de notas de diários de campo, que após autorização dos sujeitos participantes da comunidade envolvida com a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para ampliar a coleta de dados usamos a descrição e análise de imagens registradas na construção de vídeo, bem como dos relatos dos sujeitos participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994) diário de campo é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. A partir disso, descrevemos sistematicamente em diário de campo as observações realizadas sobre a criação experimental pela dança, que se encaminhou a partir das manifestações artísticas e culturais através de experiências de dança, concepção artística, musicalidade, processos de criação, improvisação, captação de imagens e criação de Videodança, bem como da inserção aos debates e reflexões sobre essas temáticas através das apresentações artísticas em dança e pela Mostra Videodança. Após a leitura das descrições dos registros de diários de campo, bem como dos registros das imagens captadas, ao percebermos unidades significativas, estas foram agrupadas em categorias temáticas, objetivando movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado (MARTINS; BICUDO, 1989).

Dessa perspectiva, foram realizadas entrevistas e debates avaliando as ações desenvolvidas e o impacto dessas ações, como a percepção diante da própria produção em Videodança. Além disso, foi encaminhada uma autoavaliação para os próprios idosos buscando refletir sobre alcance e limites de seus comportamentos, mudanças ou continuidades na sua imagem corporal e a relação com a percepção de mundo. Também tivemos a filmagem de depoimentos dos participantes individualmente, o propósito foi detectar as percepções e empatias em relação a todo processo realizado, vivenciado e reatualizado, de modo que todo esse material foi registrado como depoimentos em áudio e vídeo. Estes dados sistematizados

geraram indicadores que permitiram a análise e a efetividade das ações propostas para a avaliação final de todo processo construído.

O processo colaborativo provém em linhagem direta da chamada criação coletiva, proposta de construção do espetáculo teatral que ganhou destaque nos anos 70, do século 20, e que se caracterizava por uma participação ampla de todos os integrantes do grupo na criação do espetáculo (FREITAS, 2004). Dessa perspectiva, a partir da pesquisa junto à frequentadores de bailes para terceira idade de São Carlos, este projeto se deu a partir da concepção, montagem e circulação de um Videodança como manifestação artística, em um processo colaborativo.

Processos Construídos

Os processos construídos foram concebidos diante de várias parcerias e da participação criativa de todos os envolvidos na pesquisa, elaboração e montagem, em um processo multimídia e multidisciplinar. O ponto de partida desta pesquisa foi, com certeza, focalizar o cotidiano e a linguagem corporal de idosos frequentadores de bailes populares, suas limitações, potencialidades, vontades, identidades e características, buscando também refletir o modo subjetivo que encaram a velhice.

Nesse mergulho ao universo pessoal e coletivo criativo em dança há de se reconhecer também as potencialidades poéticas dessa população específica - grupo de idosos- no qual presenciamos a ampliação do olhar sobre si mesmo a partir da significativa experiência quanto à diversificação de sua cultura corporal, sua riqueza gestual, rítmica e cultural. Uma vez que a dança possui na essência o potencial de sugerir trajetórias que transpõem ao alcance de outras perspectivas, subjetividades diversas, movimentos, dimensões que vão além do cotidiano ou obviedade, e que seguem no sentido daquilo que é essencial: uma possibilidade de atingir outra realidade, de forma a criar um espaço de ação viabilizado pelas relações, interações, percepções, sensibilidade, conhecimento, corporeidade, em que se valoriza a diversidade cultural e suas manifestações.

Foi a partir desses processos construídos na elaboração e criação em dança que vimos uma importante inserção dessa população como co-autora e propositora de reflexões sobre sua dança e suas próprias linguagens corporais. Esse processo intensificou-se trazendo uma identidade e pertencimento ao grupo participante, podendo ser observado na sua própria gestualidade e expressões em dança, por meio da realização de oficinas e laboratórios de processo de criação colaborativa. Estímulo este que contribuiu na qualidade de vida dessas

peças e de todos os processos vividos a partir das intervenções culturais e composição do Videodança; viabilizado nesse processo criativo colaborativo.

Referências

BRIKMAN, Lola. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.

COUTO, Yara A.; SILVA, Francisco; OLIVEIRA, Paulo Z.; GASPARI, Telma; RIBEIRO, Patrícia. R. L.; ARRUDA, Marina S. Trajetória da Urze Companhia de Dança: mostra internacional de videodança de São Carlos. ANAIS do VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, 2011, Rio Claro. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1 (Supl.1), S1-S523, S514 jan./mar. 2011. São Paulo: TecArte, v. 17. p. 514-523, 2011.

COUTO, Yara A. **Dança Circular Sagrada e seu Potencial Educativo**. 212f. Tese Doutorado em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, 2008.

FEITOSA, Charles. O Tédio e a Dança: considerações a partir de Nietzsche, Valéry e Heidegger. In: O percebejo online. **Periódico do Programa de Pós-Graduação de Artes Ciências UNIRIO**. Acesso em 01 mar 2012.

FREITAS, Eduardo L. V. de. Luis Alberto de Abreu e o Processo Colaborativo. Comunicação apresentada na **XII Semana de Ciências Sociais da PUC-SP**, Grupo de Trabalho: História, Arte e Tecnologia, 2004.

FUX, María. **Dança, Experiência de Vida**. São Paulo: Summus, 1983.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

NICOLETE, Adelia. **O Teatro de Luis Alberto de Abreu Até a Última Sílab**a. Vol. Coleção Aplauso. São Paulo, SP: Imprensa Oficial, 2004.

SALLES, Cecília. A. **Redes da Criação: construção da obra de arte**. São Paulo: Horizonte, 2006.

_____. Crítica dos Processos Criativos. ANAIS do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais, Florianópolis, 24 a 28 de setembro de 2007.

SPANGHERO, Maíra. **A Dança dos Encéfalos Aceso**s. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

VALÉRY, Paul. **A Alma e a Dança e Outros Diálogos**. Trad. Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

DENZIN, Aline de Souza; SILVA, Ana Beatriz Matilde da. Produção de um jornal no contexto de um projeto social de lazer: processos educativos envolvidos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 143-153.

PRODUÇÃO DE UM JORNAL NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIAL DE LAZER: PROCESSOS EDUCATIVOS ENVOLVIDOS

Aline de Souza Denzin
(SPQMH - NEFEF - PPGE/UFSCar)
Ana Beatriz Matilde da Silva
(NEFEF/UFSCar)

Eixo Temático: Ociomotricidade

Introdução

Neste trabalho, iremos apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida junto aos participantes do projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer / Mais que Futebol (VADL/MQF), que se realiza a partir de uma parceria entre o Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com a Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos (ADESM). As atividades deste projeto são desenvolvidas no Clube de Campo do Sindicato dos Metalúrgicos, localizado na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo, Brasil.

O Projeto VADL tem como principais objetivos:

[...] Realizar atividades diversificadas de lazer (jogos, organização/representação de peças teatrais, debate de filmes, confecção de "jornalinhos", leituras de livros e gibis, visitas monitoradas a UFSCar [...] passeios em trilhas e em pontos culturais diversos [...] da cidade), a partir da construção coletiva e dialógica buscando alcançar o duplo processo educativo do lazer (educação pelo lazer e educação para o lazer); Discutir as transformações dos espaços públicos da cidade de São Carlos; [...] Promover cidadania, principalmente a comunidades carentes ou com insuficiente apoio governamental, tendo como eixo comum às práticas sociais do lazer [...] e os processos educativos envolvidos (GONÇALVES JUNIOR, 2007).

Podem participar do Projeto crianças e adolescentes com idade entre 7 e 17 anos, provenientes de diferentes bairros da cidade de São Carlos sendo as atividades desenvolvidas às terças e quintas nos períodos manhã e tarde. A equipe de educadores que atua no projeto constitui-se de forma interdisciplinar, contando com estudantes bolsistas e voluntários. São estudantes de Graduação dos cursos de Educação Física, Música, Pedagogia, Biblioteconomia e Ciência da Informação; e estudantes da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação com formação inicial em Educação Física, Pedagogia e Música.

As atividades desenvolvidas no projeto atualmente contam com uma estruturação fixa de algumas delas, sendo que às terças-feiras ocorrem às atividades de música e capoeira, e às quintas-feiras são desenvolvidas as atividades de *fútbol callejero* e ciclismo. Além destas atividades fixas são vivenciadas outras atividades, como jogos e brincadeiras que são escolhidos pelos participantes, constituindo as atividades de integração feitas no início de cada período de atividades. Também são desenvolvidas atividades com jogos de tabuleiro, desenho, pintura e contação de histórias.

Há ainda a atividade do jornal, material que é produzido de maneira compartilhada por participantes e educadores/as do projeto bimestralmente. Este estudo teve como objetivo compreender os processos educativos entre educadores/as e participantes envolvidos na produção do jornal bimestral do projeto.

A atividade do jornal consiste na elaboração de um material que contém duas páginas e tem por objetivo trazer para discussão temas e assuntos que sejam de interesse dos participantes e educadores/as do projeto. Além disso, a elaboração compartilhada deste material constitui-se como um instrumento para despertar a abertura para o diálogo sobre diferentes temas e desenvolver a autonomia dos participantes envolvidos. O diálogo e a conquista da autonomia são dois dos pilares da atuação dos educadores/as, buscando sustentação na pedagogia dialógica de Paulo Freire, embasados pela compreensão de diálogo como “o encontro de homens e mulheres para *ser mais*” a fim de promover uma educação que se faça *com* os participantes, de maneira compartilhada (FREIRE, 2005, p. 95).

Geralmente, os temas do material produzido são propostos pelos participantes, que conversando com os demais envolvidos vão fazendo sugestões de temas para reportagens, entrevistas e passatempos que irão compor o jornal. A partir de sugestões, a equipe responsável pelo jornal dialoga sobre os temas propostos para chegar a um tema que seja de interesse comum de todos naquele momento. Depois de definido um tema, os integrantes da equipe do jornal, constituída por participantes e educadores/as do projeto passam a elaborar os

itens do jornal, tais como: editorial, curiosidades, reportagem, poemas, frases, textos, desenhos, passatempos.

Destacamos o momento como de elaboração do jornal junto aos participantes como privilegiado para o diálogo, pois acreditamos que são em momentos de diálogo e construção coletiva do conhecimento que estamos nos formando enquanto pessoas para a vida. É válido destacar que, embasados pelas ideias de Paulo Freire (2011), compreendemos que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (2011, p. 25). Nesse sentido, a opção pela construção coletiva de um material, no caso um jornalzinho, perpassa pela compreensão de que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, pois nos momentos de construção deste material educadores/as e participantes estão se formando, educando e se educando.

Sendo assim, consideramos que durante a elaboração do jornal junto aos participantes do VADL-MQF torna-se imprescindível que os saberes e conhecimentos trazidos e vivenciados por eles cotidianamente sejam respeitados e valorizados, para que possamos construir aproximações entre a realidade concreta experienciada por eles e outros saberes, pois:

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. 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 (FREIRE, 2011, p. 44-45).

Ao conversar com os participantes sobre os mais variados assuntos durante a elaboração coletiva do jornal, buscamos construir uma relação de abertura ao diálogo com o diferente, a fim de que distintas opiniões, experiências, crenças, valores, saberes, sejam ouvidos, respeitados e valorizados na sua diferença.

Procedimentos metodológicos

Para embasar a metodologia dos trabalhos com as crianças e adolescentes no VADL/MQF, são utilizadas as perspectivas da motricidade humana, de Manuel Sérgio, da fenomenologia existencial, de Maurice Merleau-Ponty e da pedagogia dialógica de Paulo Freire (GONÇALVES JUNIOR, 2007).

A inserção junto ao grupo de participantes do Projeto VADL/MQF foi constituída de vários encontros que foram realizados às quintas-feiras, no período das 8h às 11h, sendo que o jornal é apenas uma das atividades desenvolvidas. Optamos por nos deter a este momento para analisar mais detalhadamente os registros em diários de campo e evidenciar as experiências de educadores/as e participantes ao participar da elaboração compartilhada do jornal.

A pesquisa foi de cunho qualitativo descritivo. A base desse tipo de investigação se concentra na descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos durante o processo investigatório, procurando entendê-los de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados (NEGRINE, 1999).

A pesquisa foi registrada em diários de campo, material que foi elaborado ao final de todas as atividades por educadores/as envolvidos/as neste estudo. Registramos de maneira cuidadosa e detalhada os pontos mais relevantes para o estudo, buscando relatar tudo de forma precisa e contextualizada com as atividades vivenciadas junto às crianças e adolescentes.

Os diários de campo analisados neste estudo foram selecionados delimitando um determinado período em que aconteceram os encontros, sendo este de 24 de abril a 05 de junho de 2014, período em que foi elaborada uma das edições do jornal no projeto VADL/MQF.

Foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e entregue aos participantes, coletando assinaturas destes e de seus responsáveis para autorização da participação neste estudo. Os responsáveis e também os participantes autorizaram a participação nesta pesquisa e o uso de imagens para uso exclusivo acadêmico-científico. Ressaltamos que os participantes realizaram a escolha de um nome fictício para garantir e manter o sigilo e privacidade de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Análise dos Diários de Campo

Para facilitar a compreensão dos diários de campo, foi criada uma matriz nomotética para auxiliar a leitura e a construção das categorias. Buscamos uma compreensão dos possíveis processos educativos presentes na atividade desenvolvida, no caso, a produção de um jornal por todos e todas do Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer/ Mais que Futebol (VADL/MQF) baseando-se diretamente nas categorias elaboradas a partir dos dados extraídos dos diários de campo.

A metodologia adotada foi a fenomenológica situada (MARTINS; BICUDO, 2005; GONÇALVES JUNIOR, 2008), sendo que após a transcrição dos diários de campo foi realizada a identificação das unidades de significado, para posterior construção dos resultados, a partir do levantamento de partes dos diários de campo que foram consideradas significativas para as pesquisadoras, diante do objetivo da pesquisa. Em seguida, as categorias foram organizadas a partir da identificação de convergências e divergências nas unidades de significado selecionadas no diário de campo, sendo estabelecidas categorias que foram agrupadas objetivando a busca da essência do fenômeno que se revela ou manifesta nos acontecimentos descritos. Por último, foi feita a construção dos resultados, sendo esta a última fase da pesquisa na qual se apresenta uma compreensão do fenômeno interrogado a partir dos dados. (GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Resultados e discussão

As possibilidades encontradas nos registros em diário de campo ocorreram devido à proposta de dialogar a respeito da produção de um Jornal observando as relações entre os participantes e os/as educadores/as, mais especificamente, nas atividades desenvolvidas no projeto VADL/MQF. Durante o momento das atividades foi possível que educadores/as e participantes apresentassem ideias, discutissem sobre alguns assuntos pertinentes, produzindo desenhos e, além de tudo, experimentando o momento de serem protagonistas na produção de um material impresso. Assim, por meio de constantes diálogos, educadores/as e participantes apresentaram seus saberes e experiências sobre diferentes assuntos.

A partir da análise dos dados, foram construídas as seguintes categorias: A – Construindo a autonomia; B – Relações entre educadores (as) e participantes; e C – Espaço de diálogo para outras vivências. Estas categorias foram construídas a partir das relações e interações que foram desencadeadas durante a atividade, por meio dos diálogos, das pesquisas feitas pelos participantes, das descobertas junto a eles e elas, e das trocas de saberes e experiências.

Ressaltamos que as categorias não estão isoladas ou separadas, mas, dialogam umas com as outras. Desta forma, as unidades de significados, encontradas numa destas categorias, podem vir a ser interpretadas como pertencentes à outra categoria que emergiu nesta pesquisa. A seguir será apresentado o desdobramento de cada categoria.

A) Construindo a autonomia

O nome desta categoria indica um processo dinâmico, no qual os participantes apresentaram seus conhecimentos (mesmo de forma ingênua ou descontextualizada) e reconhecendo sua própria autonomia em realizar a produção de conteúdos, por meio da produção do Jornal.

“Lili sugeriu a elaboração de um enigma, explicando que este é composto de símbolos que quando trocados pelas letras formam palavras e frases” (DCI-6).

Quando inicialmente propomos a abertura para sugestões e ideias para o jornal, estamos nos educando para o aprendizado da escuta, a fim de ouvir o que os participantes tem a dizer sobre assuntos e ideias que são de seu interesse e lhes parecem interessantes para serem discutidos por todo o grupo que participa das atividades do Projeto VADL/MQF. Percebemos que no momento em que deixamos os participantes fazerem suas próprias escolhas, falar sobre suas impressões, expondo opiniões, surgem várias ideias que trazem diferentes posicionamentos e que sem a abertura para o diálogo e a escuta não aconteceriam.

Sendo assim, nos momentos de produção das atividades do jornal, privilegiamos momentos em que os participantes experienciem situações de protagonismo, valorizando e respeitando a fala, os gestos, as expressões e opiniões de cada um que está envolvido na atividade. Além disso, consideramos que momentos como este são relevantes para que se construa a capacidade de argumentação, levando educadores/as e participantes a fazer o exercício de refletir sobre as escolhas que fazem, entendendo que estas sustentam suas convicções, percebendo que as opções, preferências que adotamos em nosso viver não são aleatórias, mas que são embasadas por uma visão de mundo que vai se construindo e reconstruindo em nossas experiências diárias.

“as questões foram elaboradas pelos participantes do período da tarde, surgindo de dúvidas e inquietações que motivaram a realização desta entrevista” (DCIV- 1).

Podemos perceber que ao produzir as questões para a entrevista do jornal, os participantes expressam suas curiosidades e questionamentos envolvidos com a iniciativa e a escolha de se entrevistar determinada pessoa. A escolha do entrevistado envolve a reflexão sobre as curiosidades que surgem ao observar o outro, sobre seu dia-a-dia e experiências pessoais, construindo dessa forma uma experiência positiva em relação ao desconhecido, ao outro, valorizando e respeitando os saberes trazidos pelos entrevistados.

B) Relações entre educadores/as e participantes

O nome dessa categoria indica momentos de conversa, diálogo e conhecimento, por parte dos participantes e educadores/as. Essa categoria é relevante por aparecer na maioria dos diários de campo.

“Então, Aline e Gorpo conversam com Lili sobre as questões que estão envolvidas no chamado ‘descobrimento’ do Brasil, explicando que na verdade isso se deu como uma invasão, pois já havia habitantes nas terras brasileiras na ocasião da chegada dos portugueses ao Brasil” (DCI- 2).

Nas conversas sobre variados temas entre educadores/as e participantes, é possível que conhecimentos sejam compartilhados de forma respeitosa, pois não privilegiamos a desqualificação do saber do outro, mas sim o diálogo entre diferentes saberes. No excerto acima, esta situação se expressa quando educadores/as conversam com uma participante do projeto sobre o “descobrimento” ou invasão do Brasil, momento em que a participante conta aos educadores/as o que ela havia aprendido na escola sobre este assunto e os educadores/as trazem outros pontos de vista sobre o mesmo acontecimento histórico.

A conversa não se deu no sentido de negar o que ela havia aprendido na escola, mas sim de perceber que todos nós aprendemos sobre o “descobrimento” do Brasil de uma mesma forma, mas que existem outras versões de uma mesma história e que precisam ser contadas. Essa conversa com os participantes esteve presente durante a intervenção toda, trouxe momentos de descobertas e aprendizado. Pudemos perceber que quando há uma história, um conhecimento, uma curiosidade, enfim, algo que esteja sendo partilhado, há maior interesse por parte dos participantes.

“A educadora Aline conversa com os participantes a fim de saber o que eles pensam sobre esse tema inicial proposto, no caso, o ‘descobrimento’ do Brasil, e os participantes dizem que acham interessante falar sobre isso, sobre a nossa história, o nosso país” (DCII- 3).

Podemos perceber que os participantes fazem relações com o que aprendem no ambiente escolar e o que vemos no momento de produção do Jornal, pois muitas vezes os temas surgem de curiosidades em relação aos estudos que vivenciam no ambiente escolar. Destaca-se assim a importância de assumir uma posição de educadores/as que não coloque os saberes e conhecimentos como algo estanque, que não se relaciona com outras esferas da

vida, mas trazendo diferentes assuntos para distintos espaços a fim de experienciar a educação enquanto processo permanente, que se dá em toda parte e ao longo da vida.

“Em seguida, a educadora Aline comenta sobre a sugestão de Lili para o passatempo desta edição do jornal, que será um enigma. A educadora pede para que os participantes ajudem a escolher que frase será formada a partir do enigma e estes foram sugerindo frases relacionadas aos temas do jornal, até que chegaram a uma decisão de que a frase seria uma pergunta que os participantes teriam que responder: Que país você acha que vai ganhar a copa?” (DCII- 5).

Nessa categoria, além da relação interpessoal dos educadores/as com os participantes, percebemos também a relação de comprometimento com o trabalho, uns ajudando os outros para que o material produzido fosse o melhor possível. Esta relação é uma das formas encontradas para construir uma identificação entre os envolvidos, contribuindo para que os participantes se sintam pertencentes a um grupo, formando laços de pertencimento e comprometimento com as propostas e objetivos compartilhados naquele espaço.

“A educadora Aline sentou-se junto aos participantes para desenhar também e estes começaram a falar que a educadora desenhava melhor que eles, e então ela explicou que sempre gostou muito de desenhar, foi aprendendo aos poucos e praticou muito quando tinha a idade deles, e disse também que se eles gostassem de desenhar e também praticassem iriam aprimorando seus desenhos, mas que isso vem com tempo e paciência” (DCIII- 4).

No processo de elaboração do jornal, participantes e educadores/as aprenderam uns com os outros a respeitar as diferentes opiniões, escutando o outro, refletindo sobre aquilo que sabemos e aquilo que podemos descobrir juntos, pois ao dialogar sobre diferentes assuntos, são partilhadas experiências e conhecimentos distintos, e que enriquecem o aprendizado e a convivência em grupo.

C) Espaço de diálogo para outras vivências

Nessa categoria, percebemos a relação que as crianças fazem dos diálogos, conversas e experiências durante a produção do jornal com outras vivências do seu cotidiano, coisas que viram na escola, na televisão, em suas casas e com seus amigos.

“Lili conta sobre um livro que está sendo usado pela professora nas atividades na escola, contando que foram feitas também provas sobre o livro, envolvendo o tema” (DCI-3).

No excerto acima, podemos perceber que a participante Lili faz relações, trazendo ideias para a produção do jornalzinho, algumas que ela vivenciou no âmbito escolar, falando sobre experiências e temáticas que contribuem para essa construção. O trabalho com o diálogo entre diferentes opiniões e experiências privilegia a expressividade e a prática de situações de protagonismo, contribuindo para a construção da identidade e da autonomia dos participantes e educadores/as envolvidos.

“Lili iniciou um desenho sobre o tema do “descobrimento”. Enquanto desenhava, ficou conversando com a educadora e falando que sempre se fala em descobrimento, mas quase nunca se ouve falar naqueles que já estavam nas terras brasileiras, os indígenas” (DCI- 7).

Ao falar sobre aquilo que a surpreende, que traz novas informações e conhecimentos para suas vivências, a participante reconhece a importância de dialogar em grupo para que se possa refletir sobre as posturas e opções que fazemos em relação a determinado assunto.

“Ana disse que gostou de participar, dizendo: “Me senti no jornal nacional!”(DCIV– 3).

Na produção do jornal, há o momento da entrevista, que é confeccionada por todos/as, na escolha das perguntas, na escolha do entrevistado e também da decisão de como será a entrevista propriamente dita. Como citado na passagem acima, uma das participantes expressa sua satisfação em participar de uma entrevista, dizendo que se sentiu como uma jornalista em um jornal de televisão, fazendo essa relação com o que ela assiste, revelando também o entusiasmo em estar participando deste momento de protagonismo na produção do jornal.

“Frynkin e David Luiz levaram um álbum de figurinhas de 2006 para mostrar a foto do Cafu e também usaram para ver as bandeiras para desenhar” (DCIV-4).

Relacionada à temática escolhida por todos para a produção desse jornal, que abordava assuntos referentes ao nosso país, havia ainda a aproximação da Copa do Mundo de 2014, o que fez com que alguns participantes trouxessem materiais relacionados a esse assunto para ajudar na confecção do nosso jornalzinho. Temos a sessão de desenhos que é elaborada pelos participantes e educadores/as, e assim trouxeram um álbum de figurinhas para terem como base as bandeiras de alguns países para a produção desses desenhos, relacionando com a temática do futebol. Sendo assim, podemos perceber que as propostas e produções do jornal

encontram espaço para relacionar-se com outras experiências a partir da própria iniciativa dos participantes, que encontram autonomia para propor, criar, recriar e construir novos significados.

Considerações

A partir dos resultados deste estudo, consideramos que as atividades desenvolvidas junto a crianças e adolescentes no Projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer/ Mais que Futebol”, constituem-se como meios para a construção da autonomia dos participantes, pois em relações pautadas no diálogo e no respeito são possibilitados espaços para que estes possam exercer seu poder de decisão, fazendo escolhas e participando das atividades em situações de protagonismo.

Além disso, consideramos que a participação no processo de produção de um material impresso que é posteriormente divulgado e tem o envolvimento e dedicação de todos/as reconhecido, contribui para que o empenho e envolvimento nesta atividade sejam vistos como positivos, motivando para que a expressividade e a criatividade dos participantes sejam valorizadas e respeitadas.

Em relação aos processos educativos desencadeados durante a produção do jornal, consideramos que nas relações de autonomia estabelecidas, participantes e educadores/as educam e se educam para vivenciar também em outros espaços situações em que exerçam sua autonomia, percebendo a importância de que expressem suas opiniões, tomando iniciativas, criando e recriando a partir daquilo que vivenciam cotidianamente.

As atividades realizadas, além de contribuir para a formação dos participantes, também podem ser consideradas como privilegiadas para que os envolvidos se percebam como autores, produtores de conhecimento e sujeitos de sua própria história. Sendo assim, destacamos a importância de que os participantes, ao se perceberem no mundo com outras pessoas, relacionando-se e construindo significados sobre suas experiências, assumam a posição de quem se insere no mundo não para se adaptar, mas para serem sujeitos de sua própria história (FREIRE, 2011, p. 53).

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, L. Vivências em atividades diversificadas de lazer. In: **Editais de atividades de extensão**. São Carlos: ProEx/UFSCar, 2007.

GONÇALVES JUNIOR, L. Vivências em atividades diversificadas de lazer. In: **Editais de atividades de extensão**. São Carlos: ProEx/UFSCar, 2013.

GONÇALVES JUNIOR, L. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, L. (org.). **Interfaces do lazer**: educação, trabalho e urbanização. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008, p. 54-108.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2005. 110p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

ESPÓSITO, Vitoria Helena Cunha; GASONATO, Maristela Ross de Castro. Um diálogo pensante com a poesia: buscando construir práticas de conhecimento. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 154-164.

UM DIÁLOGO PENSANTE COM A POESIA: BUSCANDO CONSTRUIR PRÁTICAS DE CONHECIMENTO

Vitoria Helena Cunha Espósito
Maristela Ross de Castro Gasonato

Eixo temático: Motricidade e Arte

Um diálogo pensante com a poesia: buscando construir práticas de conhecimento

Este trabalho busca alternativas para a construção de práticas de conhecimento para além daquelas que trazem suas raízes no paradigma epistemológico da ciência moderna. Para tanto, intenta provocar o diálogo entre saberes – a filosofia e a poesia, contrariando a hierarquia tradicionalmente admitida da razão, invertendo a superioridade do racional sobre o imaginário. Considera ainda que, sob a influência de Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty, o conhecimento pode se dar num movimento contínuo que vai e vem, da poesia para a filosofia e da filosofia para a poesia. Esse movimento gera um círculo compreensivo/interpretativo que se torna possível, já que a poesia provém da imaginação e o pensamento filosófico tradicional da razão (NUNES, 2000).

Nessa perspectiva, ao reconhecer a diversidade epistemológica do mundo, este trabalho situa-se no horizonte de uma ecologia de saberes, e assim pretende nos possibilitar *visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos*, e [...] *nos previne deque aquilo que não sabemos é ignorância nossa [e] não ignorância em geral* (SANTOS, 2010b, p. 66).

Considera ainda as contribuições que nos traz a ciência da motricidade humana (SERGIO, 2008), que propõe o *corpo em acto*, isto é, corpo a ser lido como um texto, já que traz uma significação e um sentido; corpo em ação e movimento que, pela intervenção concreta na natureza e no mundo, possibilita que o homem se humanize; corpo que se

materializa no movimento intencional de transcendência ou de superação do *status quo*. Nessa linha de pensamento situa-se a motricidade mais profunda, a linguagem, considerada por Heidegger (2003) como a “morada do ser”.

A expressão “morada do ser” significa que a linguagem é a casa que originalmente recolhe passivamente aquele a quem abriga (o ser humano), e assim, ao abrigá-lo, lhe permite a possibilidade de erigir seu próprio discurso (*die Rede*). Discurso é um termo traduzido do alemão também como fala: uma inteligibilidade que se articula na interioridade do ser e que solicita comunicar-se ao outro, que encontrará na linguagem o *meio efetivo* de trazer à luz e desvelar a essência do Ser e o ser do Homem. Assim, esse movimento deixa ver *o jogo mais profundo, o vaivém lúdico, o lugar polissêmico entre a palavra e as coisas, uma relação dialética entre aparência e realidade* (CARMO JUNIOR, 2011).

Na produção do diálogo pensante entre aquele que lê ou ouve e o dito na poesia, buscou-se como referencial compreensivo/interpretativo a fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger. Para o diálogo considerou-se que a poesia nos oferece o discurso, a fala interior e silenciosa que, como *jogo mais profundo*, se articula na interioridade do ser e se doa a outrem em forma de linguagem poética.

Algumas questões aqui se colocam: Em que consiste essa “dialogação”? Quais os locutores desse diálogo e como ele é possível? Considera Heidegger (2003) que o diálogo do pensamento com a poesia é possível e até necessário, porque ambos (pensamento e poesia) encontram-se numa relação privilegiada – não obstante distinta– com a linguagem, quando a *conversa do pensamento com a poesia busca evocar a essência da linguagem para que os mortais aprendam novamente a morar na linguagem*.

E ainda é Heidegger que nos traz (2003):

Não se trata de apresentar a visão de mundo característica de um poeta e nem de revistar a sua oficina. Fazer uma colocação *a partir da poesia* não pode substituir e muito menos orientar a escuta dos poemas. A *colocação de pensamento* pode, no máximo, elevar a escuta à dignidade de uma questão e, no melhor dos casos, a algo para se pensar ainda mais o sentido (destaques nossos).

Neste trabalho, o diálogo orientou-se pela questão do ser tal como se mostra nas duas fases da obra do filósofo. A complexidade dessa obra e o reconhecimento de nossa facticidade em apreendê-la na sua totalidade nos inquietaram, levando-nos a traçar um panorama de fundo a partir do qual estabelecemos um diálogo pensante com a poesia.

Um panorama de fundo

Um primeiro olhar a partir do nosso cotidiano e sem maiores questionamentos nos mostra que vivemos uma realidade já interpretada, subjetivamente legitimada, em que predomina o excesso de racionalidade. Nela, vemos ainda que a população a ser educada tem sido continuamente submetida – dentro e fora da sala de aula – a uma visão de sociedade racional, técnica, massificadora e consumista cada vez maior (MARTINS, 2006, p.46).

Enquanto educadores, nesta linha de preocupação consideramos importante destacar a colonização cognitiva e cultural forjada histórica e culturalmente que, de forma pouco perceptível, acha-se subjacente ao pensamento moderno ocidental (BOAVENTURA SANTOS, 2008). Imersos no rescaldo cultural de uma sociedade marcada pelo paradigma iluminista/positivista vemos que estruturas de pensamentos têm sido reproduzidas; assim, tendo por base principalmente os métodos indutivo e lógico dedutivo – conforme nos detalha Merleau-Ponty na sua obra *Fenomenologia da percepção* (2006)–, observamos que, na sociedade ocidental, não só o modo de organizar o pensamento tem sido ordenado, mas a própria organização do conhecimento sofre também essa influência. Dessa forma tem-se perpetuado uma determinada ordenação do pensamento que estabelece uma estrutura ao pensar. Esta estrutura, ao ser continuamente reafirmada, passa a ser constitutiva não apenas ao se fazer ciência, mas se torna constitutiva às relações político/sócio/culturais que, de forma acrítica, passam a ser reproduzidas, tornando-se hegemônicas na sociedade.

Portanto, o pensamento positivista forjado historicamente na sociedade ocidental tem influenciado a organização do pensamento e do conhecimento, conseqüentemente afetando a forma como se produz linguagem para dele dizer. Nessa perspectiva, uma visão consensual é forjada e se operacionaliza em teoria, a qual serve como base para a construção de um determinado sistema social, validando-se conceitos que terminam por gerar um comprometimento com o *status quo*, que se limita a desenvolver uma restritiva capacidade crítica. Nesse movimento se produz um discurso (*die Rede*) *vai e vem lúdico*, em que a fala autêntica, mais profunda, se articula. Destacamos aqui que esse discurso, (fala) ao expressar-se, o faz pela linguagem, *que é mesma fala quando pronunciada, exteriorizada, que já cai dentro de um sistema ou de um código semiótico, o da linguagem como língua (die Praxe)*, conforme Nunes (2000).

Observe-se que a estrutura de pensamento nascente encontra-se *sempre num determinado modo de convivência ocupacional*, e dessa forma podemos falar de uma inteligibilidade própria a cada povo, cultura e sociedade. Há que considerar ainda que o ser

humano acha-se situado no mundo vivenciando um estado de imersão nas coisas que lhe são comuns. Nesse estado de aderência ao mundo ele vive de forma ingênua, em estado de fascinação, alienado de si e do mundo ao redor, e assim as relações são vividas sem que haja o distanciamento necessário para que se mostrem diferentes formas e possibilidades de dizer dessa realidade que lhe parece única e verdadeira.

O ser humano desenvolve então um comprometimento com o *status quo* e uma restritiva capacidade crítica. Romper como esse *status quo*, de aderência ao mundo, exige uma compreensão diferente de si mesmo, do outro e do mundo, assim como do espaço e tempo objetivo (cronológico) em que se vê inserido, rompendo com esse distanciamento alienante. Alienante, pois inexistente.

No entanto, nesse reconhecimento abre-se um horizonte, frente ao qual se faz necessário manter-se em estado de alerta, dispondo-se a interrogar. Interrogar não só a si mesmo, mas ao outro, ao mundo e então refletir não só sobre suas condições naturais e sociais, mas sobre aquelas que são humanas e existenciais, e que também regem sua vida.

No mundo contemporâneo é necessário lembrar que o aparelho conceitual metafísico tem, há séculos, concebido o sentido do ser como simples-presença, com objetividade, como aquilo que é simplesmente dado, pois as coisas estão para o ser humano como simples instrumentos, e a verdadeira realidade das coisas é vista como a que se apreende de forma desinteressada, objetiva, metódica. A viragem que se coloca traz uma dificuldade para aqueles que se aventuram em romper com uma linguagem cuja sintaxe e semântica se fazem herdeiras da tradição e de suas categorias metafísicas ocidentais. Nessa perspectiva, defendida por Heidegger, o mundo é um “existencial”, e nele as coisas se apresentam com um certo significado próprio relativamente à nossa vida e aos nossos fins, trazendo para o debate os modos específicos do ser, chamados *existenciais* humanos, como os estado de ânimo, a compreensão, a interpretação e a fala, e que explicita ainda o “partilhar com”, entre outros fatores.

A linguagem assim compreendida, como o pronunciamento de um “discurso, a fala autêntica do ser”, traz uma dificuldade, que é passar do plano das ideias, da filosofia, para o fenômeno da existência. Anuncia-se assim a questão fundamental em Heidegger (VATTIMO, 1996 apud GAI & FERRAZ, 2003): *como utilizar a linguagem com suas categorias metafísicas, para falar e dizer do ser de um modo que não seja metafísico, ou seja, dizer de algo que se dá em um outro plano que não apenas o representacional?*

Visando encontrar modos de superar o dizer representacional que se acha já colonizado, Heidegger analisa inicialmente, em *Ser e Tempo* (1988), a etimologia detemos que se fizeram essenciais na tradição e procura (des)naturalizá-los, retirando-os da repetição do discurso *da gente*, da conversa sem significado (parolagem), para romper com a segurança que o termo adquire pelo seu uso na comunicação, encobrendo modos de dizer do ser. Depois desse movimento, numa segunda fase, em seu intento o autor utiliza em especial a poesia, que considera ter como matéria a *linguagem que guarda ela mesma a essência original da Poesia, a instauração da verdade, a (des)ocultação, obra que se faz sobretudo pelas mãos dos artesãos das palavras: os poetas*. A dialogação com a poesia consiste na doação aos outros da fala original e no horizonte em que se estabelece a dialogação entre o pensador que lê a poesia e o poema que a ele se doa na obra poética (NUNES, 2000).

Mas como (re)significar a linguagem de forma a identificar e romper com a visão tradicional racional, técnica, massificadora e consumista que predomina na sociedade contemporânea? Como capturar e ressignificar as diferentes dimensões do pensamento nos textos poéticos?

O texto poético

Da trajetória percorrida muito há a ser dito. No entanto, para os fins deste relato, se fez necessário estabelecer um recorte demarcando o horizonte, a partir do qual os pesquisadores se colocaram à disposição para provocar tal diálogo. Para tanto, trazemos a poesia de Tatiana Belinky (2008), aqui apresentada a partir do estudo de um de seus limeriques.

Mas o que são limeriques? Limeriques são poemas curtos, geralmente sobre coisas ou situações engraçadas. Eles têm sempre cinco versos, onde a primeira, a segunda e a quinta linhas terminam com a mesma rima. O terceiro e o quarto verso rimam entre si, seguindo o esquema AABBA (A=1ª, 2ª, 5ª e B= 3ª, 4ª). Exemplo:

Com forte estrondo, um grande galho (A)
Partiu-se no velho carvalho. (A)
Efeito do aflito (B)
Obeso mosquito(B)
Que se aboletou nesse galho! (A)

A escolha deste limerique justifica-se porque, sem necessidade de maiores explicações, mostrou-se apropriado para o que aqui buscamos trabalhar: o diálogo pensante com a poesia, destacando que o caráter transacional do diálogo encontraria na pesquisa qualitativa de natureza hermenêutica-fenomenológica uma metodologia adequada para o que

se colocou como nosso objetivo: a produção de práticas de conhecimento para além daquelas que trazem suas raízes no paradigma epistemológico da ciência moderna, o que nos solicitou provocar o diálogo entre saberes.

Pesquisa hermenêutica porque, como destaca Sérgio (2008), *o corpo em acto, o qual deverá ser lido como um texto que tem uma significação e um sentido*; fenomenológica porque o poema doa-se como um discurso (*die Rede*), a fala original, a inteligibilidade nascente. Observe-se aqui que os pesquisadores preocuparam-se em não delimitar um caminho fixo a ser trilhado tendo como objeto de estudos fatos mensuráveis, objetivamente dados, mas atentos aos fenômenos, isto é, “aquilo que se mostra e se oculta no movimento”, expressão que não faria sentido comparada a um ver algo de forma objetiva próprio à metodologia das ciências da natureza. Ainda com Heidegger (2003, p.28) considerou-se que:

A poesia de um poeta está sempre impronunciada. Nenhum poema isolado e nem mesmo o conjunto de seus poemas diz tudo. Cada poema fala, no entanto, a partir da totalidade dessa única poesia, dizendo-a sempre a cada vez. Do lugar da poesia emerge a onda que a cada vez movimentada o dizer como uma saga poética. Longe de abandonar o lugar da poesia, a onda que emerge permite que toda a movimentação do dizer seja reconduzida para a origem sempre mais velada. Como fonte da onda em movimento, o lugar da poesia abriga a essência velada do que a representação estética e metafísica apreende de imediato como ritmo.

Tratamento do texto poético¹: descrição e redução fenomenológica. Análise conceitual e a explicitação de sentidos (hermenêutica)

Conforme especificado acima, nesta parte trabalhamos um poema de Tatiana Belinky e buscamos um modo de interação com essa obra, produzindo com ela um diálogo para, nesse movimento transacional, encará-la de maneira pedagógica visando produzir conhecimento.

Para isso utilizamos dois instrumentos da pesquisa qualitativa fenomenológica: a descrição ingênua, que na poesia se mostra como a sua fala poética, e a redução fenomenológica, pela qual destacamos no texto poético da autora aquilo que nos pareceu significativo e a que denominamos unidades de significado, tendo o cuidado de colocar em suspensão, tanto quanto possível, nossos preconceitos e pressuposições. Na sequência trabalhamos a hermenêutica em níveis de análise conceitual e explicitação de sentidos, para então apresentarmos nossa compreensão e interpretação, não especificamente do texto em si, mas nos colocando como simples leitores perante o texto poético e interrogando a nós

¹ Para esta inserção consideramos parte do trabalho devidamente reorganizado de Sara dos Santos, aluna do Curso de Pedagogia- PUCSP, apresentado em seu trabalho de Iniciação Científica por nós orientado no ano de 2013 e intitulado *Educação de sensibilidade*.

mesmos, buscando lançar luzes sobre aquilo que já está aberto: a compreensão do ser-no-mundo-com-o-outro, que todos somos, ou, como diria Merleau-Ponty, um ser que é carne e que habita a carne do mundo. Essa disposição acha-se marcada pelo cuidado em não adotar modelos investigativos tradicionais, pelos quais se costuma pautar o relacionamento dessas instâncias.

Para dizer do fazer hermenêutico apresentamos abaixo um quadro no qual trazemos a sequência dos procedimentos trabalhados. Destacamos que:

Na análise conceitual, procurou-se resgatar o lado público do enunciado. Este nível de análise se apoia numa das propriedades mais notáveis da linguagem (forma de expressar um discurso), que é conservar culturalmente as expressões mais sutis e apropriadas às circunstâncias humanas. Nessa fase, foi de extrema valia a consulta ao léxico, ao dicionário etimológico e ao simbólico (ESPÓSITO, 1999, p.78).

O texto poético acha-se em *Limeriques das causas e efeitos* (BELINKY, 2008); destacamos que nesses limeriques há sempre uma consequência para um ato realizado por um sujeito ou sujeitos, e observamos que o livro inicia-se com uma proposta ao leitor ou leitora:

“Vamos fazer uma pausa
Para pensarmos direito:
Não há efeito sem causa,
Nem há causa sem efeito.
Então, lá vai.”

Na coluna referente à explicitação de sentidos, na análise conceitual, trazemos os sentidos públicos das palavras pesquisadas, considerando o significado encontrado por nós no léxico.

Trechos com destaque às unidades de significado	Análise conceitual: explicitação de sentidos
Com forte estrondo , um grande galho	ESTRONDO: Som forte que estruge; estampido, fragor, estrépito. Em sentido figurado: Ostentação, pompa tumulto, clamor.
Partiu-se no velho carvalho .	CARVALHO: Simbologia: Muitas tradições em todo o Mundo consideram o carvalho como uma árvore sagrada devido à sua robustez e majestosidade. Considerava-se que havia uma forte relação de poder com os céus pelo fato de os carvalhos atraírem os raios e, por esse motivo, controlarem os trovões e as tempestades. Estas árvores estavam assim em contato com as divindades e representavam-nas de alguma

Efeito do afrito	<p>forma na Terra. Símbolo de força moral e física, como o atesta a sua expressão em latim, <i>robur</i>, o mesmo termo utilizado para robustez e força, o carvalho representa a árvore por excelência e, através dela, o centro ou o eixo do Mundo.</p> <p>AFLITO: do latim <i>afflictus</i>, -a, -um, abatido, desesperado; que revela ou denota ansiedade, preocupação; angustiado, ansioso.</p>
Obeso mosquito	<p>OBESO: do latim <i>obesus</i>, gordo. Provém de <i>Obedere</i>, comer em excesso.</p> <p>MOSQUITO: do espanhol mosquito, diminutivo de mosca, menor e mais ágil do que a mosca.</p>
Que se Aboletou nesse galho!	<p>ABOLETOU: tem o sentido de acomodar-se, segundo o Houaiss. Significa ainda angustiado, apreensivo, receoso.</p>

Produzindo um diálogo pensante com a poesia

Ao pensar a linguagem, Heidegger nos lembra (2003) que “é preciso penetrar na fala da linguagem a fim de conseguirmos morar na linguagem, isto é, “na sua fala e não na nossa”. Dessa forma, enquanto para as análises desenvolvidas os pesquisadores preocuparam-se primeiramente em buscar no léxico os sentidos e a raiz etimológica dos termos destacados, na sequência a preocupação foi dar uma ordenação proposicional ao texto poético, que assim se organiza:

(Efeito) Um grande galho do velho carvalho (eixo do mundo) partiu-se com forte estrondo (vibrando/tumultuando), o que causou a aflição do mosquito (efeito) provocando-lhe angústia e medo.

Observe-se que o poema só nos traz uma situação, sem citar onde e quando. Ora, trata-se de um poema, uma imaginação poética, e poetizando imagina-se algo que poderia existir realmente e se representa isso numa imagem. É a imaginação que se exprime na fala do poema (HEIDEGGER, idem ibid). Nossa intenção é estabelecer um diálogo pensante com a poesia, para o que Heidegger nos lembra (2003): “é preciso penetrar na fala da linguagem a fim de conseguirmos morar na linguagem, isto é, **na sua fala e não na nossa**”.

Mas o que é interpretar?

Por fim, interpretar um texto significa ainda compreender-se diante do texto, ou seja, viver a experiência de distanciamento que o texto impõe, e a de apropriação que ele permite. [...] De um texto importa apropriar-se do seu sentido e do seu poder referencial, isto é, do poder de desvelar um mundo, um mundo possível de olhar para as coisas (MELO, 2010, p.6).

Nessa intencionalidade perguntamos pelos sentidos que a fala poética traz ao mundo, para o que interrogamos: **qual o ser deste ser que se mostra como um mosquito aboletado em um galho de carvalho?**

O poema nos fala dos seres humanos que habitam um mundo; diz especificamente de um ser que se mostra na sua dimensão ôntico/ontológica (veja-se o destaque ao raio que partiu o velho galho do velho carvalho representante dos deuses na terra). Fala da corporeidade de um corpo encarnado (mosquito), cuja presença concreta poderá se dar como um aprisionamento do ser no mundo – como um todo, nós, o ninguém, o alienado–, ou como um ser que se humanize, materializando-se no movimento intencional de transcendência ou de superação do *status quo*.

O corpo revela seu estatuto ôntico ao ser apresentado numa aparência disforme (o mosquito, pequeno e obeso), imobilizado pelo medo que lhe causa aflição.

Mas o que provocou esse efeito?

Um galho do forte carvalho partiu-se com grande estrondo. Ora, o que liga os mortais aos deuses? O eixo do mundo, que, no poema, simboliza a relação dos seres humanos com os deuses: os carvalhos atraíam os raios, e os deuses tinham o controle dos trovões e das tempestades.

Observe-se que o termo aflição denota também ansiedade, preocupação, angústia, características humanas com forte conotação na filosofia heideggeriana. Lembramos que é pelo “estado de queda” que o ser é suscitado a ultrapassar a condição de alienação e aderência ao mundo e a situar-se no horizonte da libertação, ao quebrar as amarras da tradição, não no sentido de condenar o passado, mas no sentido de reconhecê-lo e, no processo de ver-se como um ser histórico e finito, ser capaz de projetar possibilidades, transfazer. Destacamos aqui que a angústia é um termo forte no âmbito da analítica existencial heideggeriana que merece estudo à parte.

Nesse ponto, nos parece que a poesia identifica-se tanto com a filosofia quanto com nossa proposta de romper com qualquer automatismo interpretativo, a fim de provocar o diálogo pensante entre saberes. Por isso mesmo, essa forma transacional de dialogar se faz um grande campo para análise e compreensão do mundo humano.

Referências

BELINKY. Tatiana. **Limeriques das causas e efeitos**. Ilustrações de Andrés Sandoval. São Paulo Nova América, 2007.

ESPÓSITO, V. H. C. Os processos perceptivos e a linguagem pedagógico-matemática In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **Formação de Educadores: pesquisas e estudos qualitativos**. São Paulo: Olho d'Água, 1999, v.1, p. 75-93.

CARMO JUNIOR. Motricidade e a corporeidade humana na experiência filosófica. In: **EFDeportes.com**. Revista Digital. Buenos Aires, ano 16, n. 155, abril 2011. <http://www.efdeportes.com/efd155/motricidade-humana-na-experiencia-filosofica.htm>. Acesso em 20/05/2011.

GAI, Daniele Noal & FERRAZ, Wagner (org.). **Parafernálias: a diferença, arte e educação**. Porto Alegre: INDEPINI, 2003.

GOMES, Fulvio de Moraes. As epistemologias do sul de Boaventura de Souza Santos. In: **Revista Páginas de Filosofia**, v. 4, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2012. <http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/viewFile/3749/3357>

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1988.

MELO, Maria Lucia de Almeida. Análise de trajetória metodológica de pesquisa instruída pela abordagem fenomenológico-hermenêutica de Paul Ricoeur. In: **Anais IV Sipeq: UNESP**, 2010.

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

NUNES, Benedito. Natureza Humana-Heidegger e a poesia. In: **PEPSIC- Periódicos eletrônicos em Psicologia**, v.2,n.1, jun.2000.

NÓBREGA, Francisca. O menino maluquinho- Uma leitura a serviço da leitura. In: **Teoria e Prática**. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil (ABL), ano I, n. zero, nov. 1982, p. 24-32.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Merleau-Ponty, o filósofo, o corpo e o mundo de tod agente**. UNICAMP/MEC-FAE: Ed. Mercado Aberto, 1º impressão, jul. 85.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2010a, 92 p.

SERGIO, Manoel. In: **Revista FIEP: Bulletin On-line: Resumo**, v.78, 2008.

ZANELLO, Valeska. A linguagem poética em Heidegger. **Revista Educação e Filosofia**, v. 18, n. 35/36, jan/dez.2004, p.279-310.

Outros

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (on line), 2008-2013. Disponível em:
<http://www.priberam.pt/dlpo/aflito>. Acesso em 26/05/2015.

Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (on line). Porto: Porto Editora, 2003-2015.
Disponível em:
[http://www.infopedia.pt/\\$carvalho-\(simbologia\)](http://www.infopedia.pt/$carvalho-(simbologia)). Acesso em 26/05/2015.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

ESPÓSITO, Vitoria Helena Cunha; MATUCK, Rubens. Percursos da luz: o fenômeno da linguagem e seus registros. Diálogos pensantes. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 165-173.

**PERCURSOS DA LUZ: O FENÔMENO DA LINGUAGEM E SEUS
REGISTROS. DIÁLOGOS PENSANTES**

Vitoria Helena Cunha Espósito
Rubens Matuck

Eixo temático: Motricidade e Arte

1. Introdução: Um pouco da história deste trabalho

Um evento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo ocorrido ao final de 2007 foi o cenário onde se deu o encontro desencadeador deste trabalho. Na ocasião fui apresentada por Rubens Matuck com o livro *Chuva de Limeriques*, de Tatiana Belinky, por ele ilustrado. A partir desse encontro, Rubens e eu nos dispusemos a procurar apreender a essência dos diálogos realizados entre nós, registrando-os.

A esse primeiro encontro seguiu-se uma visita ao ateliê de Rubens. Depois, outros foram acontecendo, envolvendo-nos mais e mais na busca da compreensão do que a arte como linguagem nos impulsiona a registrar. Nesses estudos, eu, particularmente, buscava estabelecer um entendimento mais apurado do trabalho expressivo de Rubens, enquanto ele, sem qualquer resquício de impaciência, trazia-me os elementos necessários para dar concretude à nossa discussão. Nesse percurso, guiou-nos sempre uma única certeza: uma franca disposição para aprender, cuidando para que pré-conceitos e pré-suposições não pudessem cercear a expressividade de nosso pensar. Em nossas discussões, procuramos outros autores, dentre os quais Merleau-Ponty, que nos ensina que não somos nós que interferimos nas coisas; são elas que se mostram a nós, pois o mundo é o que vemos. Contudo, precisamos aprender a vê-lo¹. Mais: que é preciso buscar a virtude da linguagem, pois é ela que nos lança aos significados, às essências das coisas que aí estão, embora em movimento, velando-se e

¹MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Visível e o Invisível*. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 15.

desvelando-se, dissimulando-se aos nossos olhos em suas operações. Seu triunfo, apagar-se e dar-nos acesso, para além das palavras, à fala autêntica, ao discurso interior, visto como a articulação significativa da compreensibilidade do ser-no-mundo, dessa forma dialogando com ele sem que palavra alguma seja dita ao buscarmos a *linguagem falante* iluminando nosso pensar:

Digamos que haja duas linguagens: a linguagem de depois, a que é adquirida e que desaparece diante do sentido do qual se tornou portadora, e a que se faz no momento da expressão, que vai justamente fazer-me passar dos signos ao sentido (a linguagem falada e a linguagem falante)².

Estabelecido nosso tema, este foi se fazendo como escrituras em forma de um diário, ganhando vida na própria trajetória de sua composição. E assim nós o intitulamos *Percursos da luz: O fenômeno da linguagem e seus registros*.

2. Diário de 03/08/2008. Buscando caminhos

Registrada sob a forma de diário, ao término da primeira seção de estudos nossa produção foi trazida tal como fruiu no seu fazer, gerando um texto inicial que denominamos *Primeiras Escrituras*. Para expressá-la, utilizamos uma forma cuidadosa de registro, para que o aprisionamento da forma e do pensar em categorias não tornasse a palavra refém da chamada escrita culta.

A essa primeira escritura, seguiu-se outra a qual intitulamos *Registros*.

- **Primeiras Escrituras:**

O Branco e o Negro

O Negro e o Branco

Luz e Sombra

O dois do UM

Escrituras se fazendo

O Todo e o Nada

Polaridades complementares

- **Registros:**

²MERLEAU-PONTY, Maurice. *A Prosa do Mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 32.

Como fonte de matéria a Luz é *Pré-sença*³

Na sua trajetória de vida, o homem captura na corporeidade do mundo os traçados que a luz perfaz no seu caminhar. Na cultura cristã a luz identifica-se ao Supremo Bem, Deus é Luz! Por oposição à ausência de luz, leva à identificação desta falta, ao pecado. Salienta Merleau-Ponty que essa forma de oposição não pode ser vista de forma objetiva, pois desconsidera que tanto o visível como o (in)visível, estão *aí no mundo*, sendo que ambos acham-se centrados no mesmo núcleo, a carência de algo, que no caso é a ausência da luz. Revela-se assim, entre visível e (in)visível, uma forma de contato, uma membrura-juntura que tanto protege e isola as partes quanto as junta e toca. Membrura do que se mostra visível, sendo que o invisível funciona como a contrapartida secreta desse visível, nesse sentido daquilo que foi ou poderá ser visto ou no sentido daquilo que é visto por outro e não por mim. Portanto o invisível será aquilo cuja ausência conta no mundo. Dessa forma podemos pensar a simultaneidade de ambos (o visível e o invisível), em que o invisível se mostra como o negativo do visível⁴.

O Negro e o Branco, presença e ausência, podem assim ser vistos como alteridades da luz. Esta ao projetar-se sobre as coisas mostra-se no espaço e no tempo, iluminando determinada situação de mundo. A percepção do contraste entre o negro e o branco, para aquele que o percebe, solicita atribuições de sentido, significações. Essa forma de compreensão nos leva a considerar que é na interioridade do ser que a palavra nascente enraíza-se e, preenche de sentidos, articula-se e, ao articular-se como palavra nascente ganha corpo, pede para ser dita, comunicar-se, constitui linguagem, revelando a possibilidade de, ao tornar-se escrituras, fazer memória.

Luz é:

Presença que se doa à visão atenta.

Como tal, deixa ver suas marcas formando registros na natureza: Escrituras da Luz!

Da dicotomia criada entre Luz e Sombra, ambas, como signos, passam a ser culturalmente interpretadas. Dessa forma, no Oriente, o pintor chinês do século XVIII Shitao

³Presença (*Dasein*): Não é sinônimo de existência, nem de homem. Evoca o processo de constituição ontológica de homem, ser humano e humanidade. É na pre-sença que o homem constrói seu modo de ser, sua existência, sua história. O termo é utilizado por Heidegger para que o pensamento não se aprisione às implicações do binômio metafísico essência-existência. In: HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 309.

⁴ Para essa discussão sugerimos a leitura de Moutinho, Luiz Damon Santos. *O invisível como negativo do visível: a grandeza negativa de Merleau-Ponty*. In: <http://dx.doi.org/10.1590/SO101-31732004000100001>. Acesso em 05/12/2014.

ensina que a compreensão do universo passa pela tinta, elegendo o nanquim como sua expressão maior, considerando que o Negro traz o poético como possibilidade a ser explorada: o (in)visível que aspira por ser, tornar-se visível.

No Ocidente (séculos XVII e XVIII), o olhar (des)educado, sob a égide de um outro modo de ver, erige sua escrita especialmente sob a influência de duas concepções filosóficas hegemônicas: o empirismo inglês e na França o racionalismo de Descartes. No primeiro caso o homem quer entender o mundo para dominá-lo, vendo-o reduzido à soma de suas partes. O caminho metodológico indicado para esse conhecimento é o método indutivo. No segundo caso, o pensamento cartesiano encontra na matemática e no método dedutivo a forma de explicação do mundo. Considera que deste mundo, pela sua origem divina, o homem somente tem representações. Em ambos, empirismo e racionalismo cartesiano, impera um modo de ver que contempla a bidimensionalidade estática, pois privilegia ver o ponto, a figura e não o fundo, a profundidade, o movimento. Forja-se um *óculo perceptual*, filtro que culturalmente passa a modelar e imperceptivelmente a impor-se ao ser cognoscente. Impera, assim, uma *certa ordem* que perpassa nosso modo de ver e de perceber a realidade, ler, raciocinar, nos comportar, e que transversaliza nosso corpo⁵ e a *carne do mundo*. Consideramos necessário destacar que o conhecimento utilizado sem a compreensão crítica de seus fundamentos, limites e possibilidades perde sua dimensão criadora. Observe-se que:

Extraíndo o termo “conhecimento” da ambiguidade com que é tomado usualmente, o resgate do seu sentido original mostra que este representa o fundamento da vida mental e consciente. Seu significado central, para além de outros sentidos que adquire ao longo da história, quando oscila entre o sentido fraco de conhecimento como “informação” ou “representação”, está no sentido forte do termo “conhecimento” como “participação” ou “realização”. Participação que se torna possível pela inserção do ser na existência pela mediação de um “corpo próprio”, pelo qual se situa na temporalidade e construindo uma espacialidade pelo movimento de ser cotidiana e historicamente no mundo. Na preocupação em ensinar foca-se uma tradição histórica, rudemente interpretada, desconsiderando-se muitas vezes a presença daquele que aprende como um ser que é participante, criativo. Mais ainda, esquece-se do mundo, no qual este se situa⁶.

Retomando nosso tema, Percursos da Luz: esta, no seu caminhar, se deixa ver na carne do mundo, nos sulcos feitos nas pedras e dados à percepção pelo contraste. Para essa

⁵ESPÓSITO, Vitória. Epistemologia e criatividade. In: SPINELLI, João; YOSHIURA, Eunice; LATIFE YAZIGI, Eduardo. *Criatividade. Uma perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: UNESP/Instituto de Artes, 1999.

⁶ESPÓSITO, Vitória. *A construção do Conhecimento da Criança/Adulto. Uma Perspectiva Interdisciplinar?* São Paulo: Martinari, 2006. p. 14; e ESPÓSITO, Vitória. Conhecimento e Interdisciplinaridade. In: *Literatura Infantil e Juvenil: Uma Proposta Interdisciplinar*. In: GARZONE, Anna; BASTAZIN, Vera (Orgs.). *Literatura Infantil e juvenil: Uma proposta interdisciplinar*. São Paulo: Ed. do Autor, 2007. p. 176-216.

compreensão é preciso considerar o mundo tal como nos ensina a vê-lo Merleau-Ponty⁷: *um pleno poroso*, no qual há um oco contendo um positivo e nele mesmo o negativo e, ainda, a existência de um *quiasma*, o entrecruzamento do visível e do invisível, do pensável e do impensável. Invisível, como já referimos, que não é o contraditório do visível, pois entre eles encontra-se uma *membrura-juntura*, como no exemplo da luva e seu avesso, em que o invisível é descrito como a contrapartida secreta do visível, sendo a costura a nervura que sustém ambas as partes, o direito e o avesso⁸.

Nessa perspectiva, o mundo é visto sem o achatamento do bidimensional, mas na vertical⁹.

No caminho da luz o visível e o invisível se mostram na experiência perceptual como reversíveis e entrecruzados. Porque, embora de forma invisível, algo misteriosamente os sustenta: o mundo que é a simultaneidade de dimensões diferenciadas.

Na interpretação de Marilena Chauí¹⁰:

A “carne do mundo” é o que é visível por si mesmo, dizível por si mesmo, pensável por si mesmo, sem, contudo, ser um pleno maciço, e sim paradoxalmente um pleno poroso, habitado por um oco pelo qual um positivo contém nele mesmo o negativo que espera por ser, uma falta no próprio ser, fissura que se preenche ao cavar-se e que se cava ao preencher-se.

A luz, ao projetar-se na natureza, percorrendo diferentes texturas, desfaz-se no movimento, mostrando-se entre claros e escuros, possibilitando diferentes experiências perceptuais, registros.

Aprender a ler a escritura dessa luz propicia infinitas possibilidades de atribuir sentido e questionar os modos de seu aparecer na matéria trabalhada. Como no exemplo da luva e seu avesso, em que Merleau-Ponty nos apresenta a imagem exaustivamente trabalhada e nos provoca a ver, como na costura – nervura do real –, os sulcos formados na natureza e capturados pelo olho humano mostram-se como escrituras da luz na matéria, *na carne do mundo*. Outra possibilidade em que esse aparecer pode ser apreendido está na impressão em

⁷MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Visível e o Invisível*. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora. São Paulo: Perspectiva. 2005.

⁸ A imagem de Drawing Hands 1948 Lithograph de Escher favorece apreender esta relação: In: <http://www.mcescher.com/Gallery/back-bmp/LW355.jpg>. Acesso em 05/12/2014.

⁹ Para nós foi significativa, na abertura dos Jogos Olímpicos de Pequim (2008), a preocupação com romper com a bidimensionalidade, fazendo erguer-se do solo os símbolos da cultura sustentando, num esforço criativo, as obras desenhadas no solo, verticalizando-as. Merleau-Ponty em *O Visível e o invisível*(2005, p.243) refere: “o que eu chamo de vertical é o que Sartre chama a existência”.

¹⁰CHAUÍ, Marilena. *Experiência do pensamento*. Ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 57.

papel, pois seu percurso e suas marcas são registradas no avesso como projeções de sua sombra¹¹.

Para aqueles que percebem esses aparecimentos da luz como fenômeno, o entre-si-o vazio como berço da profundidade – nos leva a repensar a bidimensionalidade que tem caracterizado nosso modo ocidental de ler e ver as coisas, e nos impele a romper com o *óculo perceptual* forjado culturalmente e a buscar outras possibilidades, como ade aprender a ler e ver o mundo na vertical, como o vemos em algumas escritas orientais. Dessa formação movimento e o ver em perspectiva trazem um horizonte de possibilidades para apreender fenômenos, sendo que a palavra grega *Phainomenon* tem como prefixo *pha*, semelhante ao grego *phos*, significando luz ou brilho, “aquilo em que algo pode tornar-se manifesto, visível”. Fenômeno, portanto, pode ser descrito como “o conjunto daquilo que se revela à luz do dia, ou que pode ser (re)velado”.

O nascimento da escrita remonta, pois, à possibilidade humana de perceber o movimento da luz no seu caminhar, apreendendo-a na profundidade e nos contrastes, entre luzes e sombras, espetáculo oferecido à experiência perceptual daquele que, ao ser instigado pelo fenômeno, o interroga.

3. Diários: Buscando caminhos

Para o encontro de estudos de 31/5/2009, Matuck decidiu incluir algumas anotações no texto já redigido, as quais foram por nós incorporadas ao escrito anterior, dando continuidade aos trabalhos. Ao final e num período descontínuo, fomos elaborando ideias, cientes de que o conhecimento pode se dar num movimento transacional¹², produzindo um vai e vem entre saberes, movimento este que, no trabalho relatado, aparece engendrando um círculo compreensivo/interpretativo, produzindo um diálogo pensante e igualitário entre saberes radicados em diferentes epistemologias, possibilitando a síntese que aqui apresentamos.

- **Registros**

A luz, no seu modo próprio de se projetar na natureza, o faz varrendo-a como um todo, e, nesse movimento, cria um espectro de sombras e tonalidades que se materializam em diferentes formas. Conforme as características dadas à matéria, carne do mundo, esta, como

¹¹ Lembrando que a impressão já existia na cultura chinesa antes de fazer-se presente no Ocidente.

¹² NUNES, Benedito. Natureza Humana - Heidegger e a poesia. In: *PEPSIC- Periódicoeletrônicos em Psicologia*, v.2, n.1, jun. 2000.

suporte da presente escritura, apresenta características e texturas especiais como parte de sua constituição: duro, mole, arenoso etc. sugerindo e inspirando tipos diferentes de escrita.

Como insiste Rubens Matuck: *é nesse modo peculiar que a luz se corporifica em diferentes sulcos e ranhuras, inscrevendo-se na matéria. Seu habitat é a penumbra, que surge motivada pelo distanciamento, seja da claridade que cega, seja da escuridão que se torna impermeável à luz. Para o artista, esse movimento se espelha e, motivado pela emoção, descobre modos de dar vida ao que apreende, criando estruturas expressivas que possibilitam a criação, ação esta que o mobiliza por inteiro. Nesse fazer, o artista serve-se de um conjunto de sinais, signos, códigos, escritas e registros que, ao serem cristalizados, ganham corpo e que, sendo impressos, se doam à leitura como escrituras num livro.*

Com relação à leitura que a luz nos traz no seu movimento – ainda esclarece Matuck – , esta se faz presente ao sujeito que a vê projetando-se em uma série de desenhos, diagramas da realidade, sonhos, pensamentos; enfim, formas. Essas imagens, ao serem rebatidas na matéria, tornam o artista um escriba da forma, quando movido pelo sentido da criação, ao perceber a existência de algo que se mostra como uma ausência, algo que falta, ele é levado a buscar um outro que lhe diga desse algo que ali não se acha presentificado.

Dizendo de outra forma, esclarece Vitória Espósito: o escriba feito artista, movido pelo espírito da *praxis*, não se contenta em apenas pensar e sentir essa falta – vai além, busca superá-la, concretizar seu querer; e o faz agindo, expressando e, nesse movimento-experiência, realiza, cria, faz *poiesis*.

A título de ilustração: na história das escrituras, Matuck nos relata que as inscrições em letras maiúsculas vinculavam-se inicialmente ao poder de um imperador ou governante que ambicionava imortalizar-se deixando à posteridade um legado de obras monumentais, como as pirâmides no Egito, as Muralhas Chinesas e outras mais. No entanto, a escrita em minúscula surge quando o artista, para expressão de suas emoções, para dizer de si, dos seus modos próprios de ser e sentir passou a expressar-se em letras minúsculas. As letras maiúsculas e minúsculas, assim compreendidas no alvorecer da história da escrita, registram diferentes modos de ser e viver, nos dizem de dimensões de nossa humanidade.

Mas o que acontece na mente humana? Como apreender sentidos e atribuir significados, e como a linguagem se constitui gerando outras significações? Inteiramente absorvido por essas questões, Matuck de forma quase inaudível sussurra:

“Temos aí um grande mistério!”

Mistério. Palavra que no século XVII fora banida – ou se não, pelo menos tentaram fazê-lo – e que ressurgiu na linguagem merleau-pontyana. Palavra à qual assim se refere Marilena Chauí¹³:

Encruzilhada no devir do sentido, o homem não é consciência soberana nem efeito na superfície do ser, não é liberdade desencarnada nem figuração do absoluto, é experiência corporal que se sublima em experiência espiritual. O Visível, a Natureza e o Logos são matrizes simbólicas irredutíveis à positividade das coisas e das ideias. São mistérios!

Mistério: termo com o qual nos deparamos na trajetória de compreensão dos percursos da luz e do fenômeno da linguagem. Palavra que emerge na busca de sentidos do que é o poético, e que se manifesta **na** e **da** linguagem, sendo que as escrituras que nela têm sua origem mostram isso não só no âmbito do coletivo, mas especialmente na intersubjetividade de cada artista que participa dessa construção. Seu aparecer como registro na história humana nos leva a ver que cada um de nós contribui com seu quinhão ao anunciar e registrar esse aparecer para além do que a simples aparência pode circunscrever, fazendo-o vivo, presente na existência humana. Aparecer como um mistério!

Onde mistério será

Aquilo que, embora se encontre para além de qualquer apreensão, constitui, todavia, a origem transcendente de todas as apreensões – humanas ou não humanas. Isso é aquilo para o que claramente aponta o Tao Te Ching quando Tão, o místico, é caracterizado como “sem nome”, como “vácuo”, como “não ser”, mas também a raiz de todas as coisas¹⁴.

Temos aí um grande mistério! Silenciosamente, concordam os autores.

4. À guisa de síntese

No processo da construção, tendo nos decidido por uma parada momentânea no movimento (embora tenhamos realizado outros encontros), optamos por encerrar esta parte do trabalho sabedores de sua (in)conclusão.

Ao finalizar, pois, trazemos algumas escrituras elaboradas em versos, assim cristalizadas em letras, luzes e cores:

¹³ CHAUI, Marilena. *Experiência do Pensamento*. Ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 52 e 54.

¹⁴ TONG, Lik Kuen. Acto, signo e consciência: pensando em conjunto com Ricoeur. In: *A Filosofia de Paul Ricoeur*. Paul Ricoeur e outros. Direção de Lewis Edwin Hahn. Portugal, Instituto Piaget, 1999. p.16.

- **Escrituras dois: Maiúsculas e minúsculas**

O MAIOR

O menor

O MACRO

O micro

O SER

O ser

DIMENSÕES do HUM

Dizendo

DO HUMANO

Rubens Matuck e Vitória Espósito

Primavera de 2008

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

FÁBIS, Lúcio de Castro; VAROTTO, Nathan Raphael; OLIVEIRA, Gilmar Araújo de. Rodas de conversa no projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer e Mais que Futebol”: diálogo em construção. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 174-183.

**RODAS DE CONVERSA NO PROJETO DE EXTENSÃO “VIVÊNCIAS
EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER E MAIS QUE
FUTEBOL”: DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO**

Lúcio de Castro Fábio
Nathan Raphael Varotto
Gilmar Araújo de Oliveira

Eixo Temático: Ociomotricidade

Introdução

O projeto de extensão no qual a presente pesquisa está inserida, é realizado, atualmente, a partir de colaboração entre o Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH-UFSCar) com a Associação Desportiva Educacional e Social dos Metalúrgicos (ADESM), por meio da implementação do projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer e Mais Que Futebol” (VADL-MQF), ampliando a proposta original da entidade, intitulada originalmente de: “Mais que Futebol - Futebol Sócio-Educativo”, a ser desenvolvido no Clube de Campo do Sindicato dos Metalúrgicos, localizado no bairro Santa Felícia, na cidade de São Carlos-SP.

Este VADL-MQF apresenta como principais objetivos:

[...] realizar atividades diversificadas de lazer (jogos, organização/representação de peças teatrais, debate de filmes, confecção de "jornalinhos", leituras de livros e gibis, visitas monitoradas a UFSCar [...] passeios em trilhas e em pontos culturais diversos [...] da cidade), a partir da construção coletiva e dialógica buscando alcançar o duplo processo educativo do lazer (educação pelo lazer e educação para o lazer); discutir as transformações dos espaços públicos da cidade de São Carlos; [...] promover cidadania, principalmente a comunidades carentes ou com insuficiente apoio governamental, tendo como eixo comum às práticas sociais do lazer [...] e os processos educativos envolvidos (GONÇALVES JUNIOR, 2007).

Logo, tais atividades visam estabelecer relações referenciadas em uma cultura de paz, procurando resistir ao assédio do tráfico, educando para e nas relações étnico-raciais, sensibilizando os/as participantes, bem como educadores/as para possibilidades de um trabalho para a transformação social por meio de uma educação *para e pelo* lazer¹ junto às comunidades empobrecidas (GONÇALVES JUNIOR, 2014). Participam do projeto crianças e adolescentes com idade entre 7 e 17 anos, que em sua maioria moram nos bairros Santa Felícia e adjacências, onde se localiza o clube e também nos bairros Jardim Gonzaga, Cidade Aracy II e Antenor Garcia, por onde passa um ônibus conveniado com parcerias da ADESM. As atividades são desenvolvidas às terças e quintas feiras, contando com quatro proposições centrais: na terça-feira são desenvolvidas as atividades de capoeira² e música e às quintas-feiras as atividades de *Fútbol Cajellero*³ e o ciclismo⁴.

Para embasar a metodologia utilizada com os/as participantes, partimos das perspectivas da motricidade humana (SÉRGIO, 2007), da fenomenologia existencial, de (MERLEAU-PONTY, 1996) e da pedagogia dialógica (FREIRE, 2011a). Esta última, em especial, é perspectiva e prospecção da e para qual, buscamos compreender, contemplar e desenvolver nossa presente atuação como educadores-pesquisadores. Segundo Freire (2011a), o diálogo constitui-se como um fenômeno humano que se realiza com a “palavra verdadeira”, constituída por duas dimensões dialeticamente associadas, ação e reflexão, logo “práxis”. Esta sinaliza um modo de agir no mundo para transformá-lo, sendo imprescindível a busca incessante pela coerência entre o dizer e o fazer, além da permanente reflexão sobre o que foi dito e feito, para que se continue a tomar as decisões e manter-se alinhado aos objetivos conjuntamente construídos entre todos e todas. Nesse sentido, o diálogo coloca-se como caminho para a assunção e significação da autonomia de crianças e adolescentes, no sentido da humanização.

[...] por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se 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

¹ Marcellino (2000) afirma que o lazer é veículo e objeto da educação e por isso sugere, em uma das suas obras, a educação *para e pelo* lazer. Veículo compreende a educação pelo lazer, no qual as pessoas se educam através dele e Objeto compreende a educação para o lazer, no qual ele próprio é o motivo da educação.

² Trabalho específico sobre o desenvolvimento desta prática no mesmo projeto VADL-MQF foi realizado pelos mesmos autores (OLIVEIRA; FÁBIS; VAROTTO, 2015).

³ A expressão *Fútbol Callejero* é originária da língua espanhola, em português pode-se traduzir para “Futebol de Rua” ou “Futebol Rueiro”. A manutenção da escrita original procura corresponder à essência e originalidade da nomenclatura concebida na Argentina.

⁴ Ciclismo que remete ao proposto por outro projeto de extensão do mesmo DEFMH e, atualmente, sendo desenvolvido também em parceria ao VADL. Tal atividade é denominada Projeto de Educação Ambiental e Lazer-Consciente (PEDAL-Consciente) (GONÇALVES JUNIOR, 2014).

ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelo permutantes (FREIRE, 2011a, p. 109).

No VADL-MQF procuramos construir um espaço dialógico, pautado por relações respeitadas e horizontais entre os pares educadores/as-participantes, educadores/as-educadores/as e participantes-participantes e entre estes pares com o mundo. Porém, cientes da possível incidência, por vezes, do processo de inculcação da opressão nos oprimidos, pela reprodução cotidiana de relações de poder desiguais e injustas, acarretando ações que se opõem à “dialógica”, conceituadas por Freire na “Pedagogia do Oprimido” (2011a, p. 170) como “antidialógicas”. As quais envolvem, segundo o referido autor, as maneiras de conquista, divisão, manipulação e invasão cultural perpetradas pelos opressores, para a opressão mesma, bem como para a manutenção desta perante os oprimidos.

Com isso, procuramos em nossas “práxis” romper com práticas opressivas, que promovam a hierarquização e/ou marginalização de pessoas, em que tal teoria nos auxilia na identificação e compreensão da mesma no intuito de transformá-las e/ou superá-las. Nesse sentido, buscamos evidenciar os processos educativos que emergem em meio à convivência como um todo, pois:

[...] da mesma forma, tratar tais processos genericamente como práticas educativas nos anunciava que há práticas que são educativas e outras que não o são. No entanto, as investigações que vínhamos realizando, até então, nos permitiam colocar em nosso horizonte um pressuposto de que em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o caso da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas (OLIVEIRA e col., 2014, p. 30).

É nesta direção que este estudo se propõe a proceder sua investigação com vista a desvelar os processos educativos suscitados pela prática social do diálogo, estabelecido na/pela comunidade participante do VADL-MQF, em especial nas rodas de conversa.

Objetivos

O objetivo deste artigo, portanto, é compreender os processos educativos decorrentes dos diálogos no contexto das rodas de conversa que são realizadas no projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer e Mais que futebol” (VADL-MQF).

Procedimentos Metodológicos

Realizamos uma pesquisa de corte qualitativo, a qual não costuma servir-se de instrumentos de coleta de informações que utilizem valores numéricos (NEGRINE, 1999),

além de que, em termos metodológicos, buscamos um enfoque que não se atenha a generalizações ou a neutralidade na pesquisa (ANDRÉ, 1995; MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 1999). Nesse sentido, consideramos que a realidade não é algo externo ao sujeito, valoriza-se a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo em intersubjetividade.

Para tanto, foram analisados sete diários de campo dos encontros das terças-feiras, manhãs e tardes, no período entre 20 de janeiro e 24 de março de 2015, representados cronologicamente nos resultados como DC-1 (20/01/2015), DC-2 (27/01/2015), DC-3 (10/02/2015), DC-4 (24/02/2015), DC-5 (10/03), DC-6 (17/03/2015) e DC-7 (24/03/2015)⁵. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.150) os Diários de Campo são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Ancorados na perspectiva do autor e da autora citado/a anteriormente, procedemos à análise dos registros dos Diários de Campo na qual buscamos uma compreensão acerca dos processos educativos decorrentes dos diálogos no contexto das rodas de conversa desenvolvidas no VADL-MQF. Para tanto, valemo-nos da análise de conteúdo, que, segundo Gomes (1994), trata-se de análise de dados qualitativos em duas etapas: a interpretação como descrição dos dados e a interpretação como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Ainda, de acordo com Gomes (1994), a finalidade de tal análise é compreender os dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, além de ampliar o conhecimento do assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte, aqui, referentes unicamente à, estabelecida também como categoria temática à priori, construção do diálogo.

Resultados

As rodas de conversa foram *suleadas*⁶ pelo referencial freireano da dialogicidade, na qual reconhecemos o Outro como portador de diferentes saberes e visões de mundo que devem ser comunicados e compartilhados com a comunidade participante do projeto, principalmente durante os momentos de diálogo acerca de seu conteúdo, bem como das situações emergentes das vivências. Desta maneira, para contemplar e respeitar a todas e todos em suas relações de estar sendo-ao-mundo-com-os-outros, foi necessário o exercício de

⁵ Nomes de participantes substituídos por outros fictícios, escolhidos pelos/as mesmos/as.

⁶ Paulo Freire usa esse termo em *Pedagogia da Esperança* (p. 33, 2011b), explicado em Nota por sua viúva Ana Maria Araújo Freire (FREIRE, 2011b, p. 294), como chamada de atenção “dos(as) leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, nortear-lo, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações”.

alteridade como alicerce de nossa convivência para a fruição do lazer, para além da troca de experiências que permitissem ao Outro o seu *ser-mais*, por meio da intersubjetividade. Posto que:

[...] esta busca do *ser-mais*, porém, não poderia realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. [...] ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser-mais, que se busque no individualismo conduz ao ter-mais egoísta, forma de ser-menos. De desumanização (FREIRE, 2011a, p.105).

Em nossa análise percebemos que a “práxis dialógica” foi operada com centralidade nas ações do VADL-MQF, sendo identificados diversos momentos nos quais o diálogo foi fundante para a construção das ações do projeto, bem como para resolução de conflitos. Importante salientar que, enquanto perspectiva horizontal de interação com o Outro, toda comunidade participante lançou mão desta prática em algum momento durante as rodas de conversa, auxiliando nas tomadas de decisões, possibilitando que todos e todas tivessem suas proposições consideradas e acolhidas, levadas para debates e deliberações. Inclusive, quando da falta de educando responsável pela explanação da atividade sugerida por ele em semana anterior ao dia, fez-se imperativo diálogo acerca da substituição da atividade de maneira a contemplar o interesse dos/as presentes:

[...] as crianças decidiram por bicicleta e ao mesmo tempo a atividade de desenho, dividindo o grupo em dois, e depois fazendo a troca (DC-1).

[...] o educador Rosbife conduziu e questionou as crianças sobre o que tinham achado do dia, quais brincadeiras tinham gostado, etc. Guga gostou da bicicleta e nessa hora o educador Giz perguntou para ele porque tinha xingado todo mundo na brincadeira do pé na tabua. Guga ficou rindo e não soube responder, então, para chamar a atenção, começou a falar que o passarinho da gaiola tinha morrido. Comentou que estava com fome e atrapalhou bastante o momento do diálogo (DC-3).

[...] a tal discussão entre as duas crianças resultou em um soco que Francisco tentou acertar no rosto de Empadinha, com a sorte de que acabou errando. Com isso alguns educadores separaram a suposta briga e chamaram Francisco para conversar, sendo que ficou para decidir na seguinte reunião organizada às quartas-feiras pelo VADL qual educador se colocaria a disposição de ir até a casa de Juan e conversar com seus pais ou responsáveis (DC-3).

[...] em seguida decidimos em conjunto o que seria feito de atividade de integração, pois Gilberto que iria ensinar uma atividade nova hoje para todos não compareceu ao projeto. Então as crianças e adolescentes decidiram brincar de “morceguinho-morcegão” (DC-4).

Ainda que perante ações “antidialógicas” (FREIRE, 2011a, p. 185), tais como manipulações, tentativas de imposições, entre outras, provenientes ou influenciadas por relações de poder presentes ou não no cotidiano, a busca pela compreensão, pelo policiamento/autopolicimento e pela melhora destas no coletivo já se faz ao colocá-las em discussão, dialogando sobre as mesmas. Destacamos trechos do Diário de Campo que, em situação de roda de conversa, procuramos proceder à rememoração, de combinados, de regras e das rotinas conjuntamente entre educadores/as, funcionários do clube e educandos/as, logo, para a utilização de espaço específico do estabelecimento, disponibilizado por este ao projeto apenas uma vez por mês: a piscina. Contempla-se, ainda, a percepção e reflexão acerca do clima para tomada de decisão coletiva relativa à realização da atividade aquática.

[...] a educadora Rosalina foi quem fez a conversa com as crianças, perguntou o que elas tinham achado do dia, todos disseram gostar da piscina e que deram sorte, pois choveu antes de começar e logo depois de acabarem as brincadeiras na água (DC-2).

[...] durante a roda inicial, a educadora Beta lembrou os combinados que foram feitos na semana anterior e lembrou a todos e todas quais as regras do clube para entrar na piscina. Peppa, Fiorella e Raquel não trouxeram roupas de banho, por isso não poderiam entrar. A avó de Ronaldinho e Gabi também não os deixou entrar caso a atividade fosse realizada. Como o tempo ainda permanecia muito frio e bem nublado, Beta explicou que esperariam um pouco mais, e caso o tempo esquentasse mais, faríamos piscina (DC-6).

De outros momentos, também relativo à atividade aquática, notamos que houve uma vivência de negação do uso de espaço em virtude de contingência climática, proporcionando um momento de reflexão para tomada de decisão coletiva diante da necessidade de mudança de planos, como o exposto:

[...] ainda chuviscava pouco antes de o ônibus chegar, mas o tempo já abrira bastante e fazia muito sol e calor. Portanto, achamos melhor perguntar às crianças se não preferiam aproveitar o tempo bom do momento e começarmos pela piscina, ao que acataram prontamente (DC-3).

[...] nos reunimos em roda para uma conversa inicial, sobre como seria nossa manhã, pois o planejado para o dia seria piscina, mas por conta do tempo foi preciso postergar. [...] Decidimos em conjunto que então seria feita a atividade de integração escolhida por eles na última semana, e depois se o tempo melhorasse poderíamos ir à piscina ou decidiríamos o que poderíamos fazer (DC-5).

Porém, inevitavelmente, durante o diálogo em construção, acabamos deparando-nos com situações em que afastamo-nos da proposição almejada pelo projeto. Nos trechos

destacados a seguir temos momentos em que as diferentes opiniões e vontades pessoais das crianças e adolescentes podem sobrepujar-se à rotina e/ou à tomada de decisão coletiva, inviabilizando um consenso mesmo que por meio do diálogo. Ainda que este não tenha estado ausente, fazendo parte da negociação, mas tomado, porém, de maneira intransigente, mais tenso, dificultando uma solução comum para todas e todos. Sem tratar-se, entretanto, de desentendimento infundo, mas de componente do processo formativo em questão, meio de melhor compreendê-lo para superá-lo.

[...] as atividades concomitantes com bicicleta e capoeira não foram decididas, pois na primeira só Lili não quis participar da atividade de bicicleta, então preferiu decidir na semana seguinte. Na segunda atividade, cada um que não ia fazer capoeira votou em um jogo diferente, tornando inviável decidir qual deles seria o escolhido (DC-2).

[...] as crianças assinaram a lista de presença no parquinho com muita insistência. Depois de muita enrolação por parte das crianças que não queriam sair do parquinho conseguimos nos reunir às 14h30min para conversarmos sobre a primeira atividade (DC-4).

Observamos, ainda, a emersão de momentos que transparecem mais especificamente e/ou diretamente as formas e consequências da organização do projeto, a criação de rotina, condução, divisão de tarefas e utilização do espaço, explicitadas e reforçadas construtivamente e premeditadamente no desenvolvimento das rodas de conversa inicial e/ou final, tanto “perspectival”⁷ como “prospeccionalmente”.

[...] Fiorella e Raquel são primas e vieram ao projeto pela primeira vez hoje; quem as trouxe foram suas respectivas mães que ficaram sabendo do projeto porque frequentam a piscina e viam o projeto acontecendo; o pai de Raquel então procurou se informar e hoje, vieram participar (DC-6).

[...] depois de conversarmos e as crianças votarem na atividade de integração do dia 24/02 (as atividades paralelas às fixas seriam decididas no dia 24 a partir das sugestões dadas hoje pelas crianças), a educadora Rosalina explicou novamente como iria funcionar a nova dinâmica do projeto, com Música e Capoeira sendo fixas na terça e Bicicleta e Futebol de Rua fixas na quinta (DC-3).

[...] o educador Luigi perguntou às crianças que participaram da música como tinha sido a atividade, elas responderam que estava muito legal, depois perguntou se tinham alguma sugestão ou crítica para melhorarmos, e disseram que não, então em seguida fez a votação para a próxima terça feira (DC-4).

⁷ Merleau-Ponty (1996).

Notamos ainda, no primeiro trecho acima, a importância da visibilidade do projeto, mesmo ou principalmente dentro do clube, ao tornar-se atrativo a pais e mães sócios/as interessados/as no lazer de suas crianças. Tal constatação remete-nos à importância da organização e, conseqüentemente, da condução de nossas ações e atividades no estabelecimento, de maneira a mantermo-nos atentos à impressão que passamos. Posto que, assim, conferimos interesse e credibilidade à prática, a fim de ampliarmos o público atingido direta ou indiretamente, além de motivar-nos ainda mais para tanto.

Entretanto, também nesse sentido, em algumas ocasiões o grupo pode incorrer em deslizos na criteriosidade do planejamento em busca da coerência durante a prática, considerando os/as participantes que não se lembravam do que haviam combinado e, principalmente, por parte dos/as educadores/as, responsáveis pela mediação das atividades que também não se recordavam do planejamento, como demonstra o fragmento a seguir:

[...] reunimo-nos no espaço de encontro, foi feita uma conversa inicial. Em seguida decidimos em conjunto o que seria feito de atividade de integração, pois não lembrávamos o que tinha sido decidido semana passada, então as crianças e adolescentes decidiram brincar de puxa o rabo do macaco (DC-7).

Explicita-se, porém, nesse ínterim a sinceridade para assunção da culpa e a pró-atividade na proposição de solução democrática para o imbróglio, bem como o aprendizado para que tais deslizos sejam evitados futuramente. Remetendo-nos à importância de nossas reuniões de planejamento, realizadas nas tardes de quarta-feira, entre os dias do projeto, terças e quintas, para pensar e repensar nossas atuações a partir dos referenciais tanto teóricos como práticos, pelos acontecimentos ou falas de crianças relatados/as por educadores/as e/ou redigidas nos diários de campos, a fim de concretizar nossa “práxis”, nessa dialética ação-reflexão, em formação educativa de todos/as participantes do Projeto pela busca incessante da coerência.

Considerações Finais

Em se tratando de um estudo de caráter qualitativo, em coerência com a compreensão fenomenológica do Ser em movimento intencional de transcendência, reforçamos que não pretendemos com este trabalho dar fim e/ou esgotar as possibilidades e compreensões acerca do desenvolvimento de uma “práxis” que se quer “dialógica”. Visa-se, nesse sentido, contribuir com proposições congruentes, assim como destacá-las dentro de uma perspectiva esperançosa, de transformação social em prol do “ser-mais”, pautando-nos no mesmo Freire (2011a, 2011b) do qual partimos, apresentando possíveis dificuldades,

potencialidades, reflexões e caminhos a serem encontrados e/ou construídos, aprimorando-se na/pela “práxis”.

Os resultados apontam processos educativos decorrentes da construção do diálogo nas rodas de conversa, relativos à vivência de negações e negociações acerca de ações, associadas a condições de espaço, clima e, principalmente, aos Outros, iguais participantes, portanto em coletivo, em exercício contínuo do diálogo visando ao consenso, autoconhecendo, conhecendo e reconhecendo-se mutuamente. Bem como o tenso embate entre as diferenças que perfazem esse caminho, de idades e interesses, mas também, intrinsecamente, de classes, gênero e etnias/raças, que igualmente os perpassam. Trazendo à tona compreensões muitas vezes diversas de mundo, de suas bagagens histórico-sócio-culturais específicas, permitindo trocas, experiências e conhecimento/reconhecimento do Outro a partir de suas leituras dos acontecimentos postas em roda e em diálogo, mesmo que contrárias a este fim.

Aventamos, portanto, o educar-se nas relações, tanto de crianças e adolescentes com os/as educadores/as, como entre estes com aqueles, além dos mesmos entre si, tornando-se cientes de que se trata de uma construção, tendo o diálogo como meio e fim, aberto a constantes aprendizados, discutindo e refletindo as ações, entre acertos e equívocos, que compõem os processos educativos destacados e o planejamento e organização que demandam. Caracteriza-se, assim, a virtude da extensão entre universidade e comunidade, posto que, diante de um projeto de extensão que visa o Lazer, no intuito de contrapor à construção histórico-sócio-cultural imposta, que modula e hierarquiza suas expressões e identificações, a liberdade e igualdade que se vislumbra radicalmente em diálogo, dando espaço à intencionalidade própria e autônoma nas escolhas do usufruto do tempo livre, como o que constantemente buscamos construir, exercitar e aprimorar por meio das rodas de conversa.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 67-80.

GONÇALVES JUNIOR, L. Vivências em atividades diversificadas de lazer. In: **Editais de atividades de extensão**. São Carlos: ProEx/UFSCar, 2007.

_____. Projeto de Educação Ambiental e Lazer-Consciente. In: **Editais de atividades de extensão**. São Carlos, ProEx/UFSCar, 2014.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, G. A. de; FÁBIS, L. de C.; VAROTTO, N. R. Brincando e aprendendo capoeira no projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer Mais Que Futebol. In: **Rev. Motriz**, Anais Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, 9, UNESP, Rio Claro, v. 21, n.2, Suplemento 1, Abr/Jun. 2015, p. 214.

OLIVEIRA, M. W. e col. Processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SÉRGIO, M. Motricidade humana: uma nova ciência para um novo homem. In: I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, 2007. v.1. p.9-10.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

FOGANHOLI, Cláudia. Saberes da dança, saberes do mundo: vivências das culturas populares no Brasil e em Moçambique na perspectiva da motricidade. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 184-195.

**SABERES DA DANÇA, SABERES DO MUNDO: VIVÊNCIAS DAS
CULTURAS POPULARES NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE NA
PERSPECTIVA DA MOTRICIDADE**

Cláudia Foganholi
(SPQMH/São Carlos-SP-Brasil)

Eixo temático: Motricidade e Arte

Em sua potência como lugares de memória, as danças são as manifestações do passado no presente e podem representar uma das raízes que nos prendem à terra de nossas origens, como algo que nos localiza e nos identifica. Dança-se para se identificar e para que se manifeste a nossa identidade.

A dança se interliga aos valores que foram e são atribuídos a essa identidade de acordo com as construções históricas e sociais de cada comunidade, povo ou nação. A abordagem das danças pode ser potente instrumento de valorização e reconhecimento da nossa própria história e atuação como seus sujeitos. Assim, as danças sobre as quais versa este estudo são as danças que contam as histórias do povo. Essas danças se localizam no contexto das culturas populares que, no caso das danças brasileiras, estão fortemente influenciadas pelas culturas indígenas e africanas.

Este trabalho tem como objetivo apresentar a análise parcial das vivências das danças das culturas populares fundamentadas na articulação dos referenciais teóricos que se articulam em torno do estudo da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1996a), da Pedagogia Dialógica (FREIRE, 1967; 1997) e das Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2010), em uma pesquisa¹ realizada no Brasil e em Moçambique.

¹Este trabalho é parte da tese de doutoramento intitulada “Educar e educar-se na diversidade: uma relação com as danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique” defendida em fevereiro de 2015 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil.

A articulação desses referenciais traz à tona uma perspectiva ontológica pautada na transcendência do ser humano, ou seja, na sua capacidade de transformar-se e de transformar o mundo, sua vocação para ser mais. O universo da transcendência ou a “vocação ontológica para ser mais” (FREIRE, 1997, p.51) estão relacionados, sobretudo, às possibilidades de superação de realidades opressoras e desumanizantes, de objetificação do ser humano.

O diálogo proposto neste trabalho está, portanto, atrelado à consideração dos imperativos e condicionantes históricos, políticos e sociais que circundam as pessoas que dela fazem parte; compreendendo, porém, que, apesar de sermos seres condicionados, não somos determinados, tendo assim a possibilidade existencial de superação, de transformação, de ser mais (FREIRE, 1997; 1996).

A perspectiva Epistemológica do Sul busca atrelar a discussão sobre Educação, proposta neste trabalho, à consideração dos pontos de vista das chamadas periferias geográficas e sociais do sistema mundo, das culturas populares e, portanto, das mulheres e homens que compõem as minorias em poder de ação e representatividade política. Ao propor uma reflexão sobre a construção de Epistemologias do Sul, Santos e Meneses (2010) partem da afirmação de que a epistemologia ocidental dominante teve sua construção fundamentada no processo de dominação colonial. Nessa perspectiva, a produção e a divulgação do conhecimento que embasa a maior parte dos sistemas sociais ocidentais estão ligadas aos interesses e necessidades do sistema de dominação econômica, política e cultural empreendidos nas colonizações, acarretando na hierarquização desses conhecimentos.

A assunção dessa perspectiva se justifica pela possibilidade de explicitação das ideologias subjacentes à temática da diversidade, bem como de elementos críticos que possam apontar práticas transformadoras. As transformações sociais almejadas no trato com a diversidade se direcionam, sobretudo, à supressão das relações de poder que podem inferiorizar, marginalizar socialmente ou assinalar grupos ou pessoas como detentores de desvantagens sociais, considerando-se as diversidades étnico-raciais, de gênero, classes sociais, condições de deficiências e demais possibilidades de ser e estar ao mundo, em busca de relações mais igualitárias.

Os dados apresentados são constituídos pelos registros em diários de campo, cuja análise foi realizada a partir de inspiração fenomenológica, adotados rigorosamente todos os procedimentos metodológicos propostos pela modalidade Fenômeno Situado (GARNICA, 1997). A coleta de dados ocorreu a partir do registro semanal, com a descrição detalhada das ações, informações e observações realizadas em cada encontro para a vivência das danças. De

acordo com Bogdan e Biklen (1994), o diário de campo é o relato escrito de tudo que se vê, ouve, experiencia e pensa durante a coleta de dados, no percurso do processo investigativo. Neste estudo, são utilizados os dados de 30 diários de campo realizados no Brasil e 10 em Moçambique.

As danças das culturas populares

A dança precede o desabrochar de um mundo sensível que está e é corpo. Nessa relação a dança revela a celebração da totalidade, da possibilidade de ser-com-o-outro-aomundo e exprime uma íntima ligação com o conceito de comunidade. Para Garaudy (1980), a dança é a realização da comunidade viva entre as pessoas que, desde a origem da humanidade, promove a afirmação destas como membros de uma sociedade.

A presença da dança como fator de identidade de um povo na história da humanidade é destacada por Garaudy (1980, p. 20) quando conta que, na China do século VI, Confúcio costumava dizer: “Mostra-me como dança um povo e eu lhes direi se sua civilização está doente ou tem boa saúde”. Garaudy (1980) narra também que o escocês David Livingstone, considerado no Ocidente um dos maiores exploradores da África no século XIX, relatou que os povos Bantos tinham o costume de, ao encontrar um estrangeiro, perguntar “O que danças?” e não “Quem és?”, representando a grande identificação desse povo africano com a dança.

Os ritmos dos gestos, do corpo e da natureza interconectados nos permitem observar a força da comunidade na dança que pode exprimir a sua coesão e seu poder de realização e ainda marcar o sentimento de pertencer a um grupo, conectando a comunidade e a ancestralidade. Essa relação é possivelmente a característica que melhor representa as danças abordadas nesta investigação, situadas no contexto das culturas populares.

Assim como Bosi (1992), consideramos que as culturas populares emergem do cotidiano simbólico, físico e imaginário de mulheres e homens, tal como ocorre na expressão das danças abordadas nesta pesquisa. Isso porque os elementos que compõem as danças são as representações e fazem parte do modo de viver das pessoas que as praticam, desde as vestimentas que utilizam até o modo de falar e agir no mundo.

Situando o entendimento da cultura no contexto latino-americano e em relação aos conceitos de dominação e dependência, de colonizador e colonizado, Dussel (1982, p. 255) sugere o recontar da história partindo de uma visão não eurocêntrica, que considere e valorize o mundo existente antes da colonização: “[...] cada um dos conquistadores se defrontou com o

índio. Este índio já tinha um mundo”. Para esse autor, a dominação cultural está presente desde o primeiro olhar do colonizador que, nesse olhar, explicita a classificação e a atribuição de valores para o *Outro*, que é o índio, o africano, o asiático, o que não é europeu. Exalta o pensamento filosófico de ser ele próprio, o europeu, a referência para olhar o mundo. Dessa forma, a cultura europeia passa a ser também aceita (ou imposta) como referência para as outras culturas. Torna-se ou pretende-se uma cultura universal, não apenas negando, mas inferiorizando todas as outras culturas. É o que chama de “mecanismo pedagógico da dominação cultural” (DUSSEL, 1982, p.263).

No Brasil, podemos frequentemente observar essa atribuição de maiores valores a uma cultura externa simultaneamente ao comportamento de desvalorização, desconhecimento e até ridicularização de uma cultura própria. No ambiente escolar, por exemplo, não é rara a prática de atividades artísticas e da cultura corporal de origem europeia ou estadunidense em detrimento de práticas de origem nacional. O desconhecimento e a desvalorização das culturas populares são a negação da própria história e tradições (DUSSEL, 1982) e ainda cultivam a alienação daqueles que constituem uma elite minoritária, que tem acesso às instituições educacionais, onde provavelmente irão se reproduzir os mesmos mecanismos de alienação e dominação em relação ao povo.

Daí, a necessidade de nos preocuparmos com as referências estabelecidas por uma cultura externa, seja na dança, na música, na literatura, no cinema ou na mídia em geral, que tendem a introjetar no oprimido, colonizado, ou no latino-americano, as suas imagens e valores como exemplos supostamente naturais e corretos de vida. Esses valores e as atitudes estampadas nas histórias *importadas* – europeias e estadunidenses – estão comumente permeados por uma lógica capitalista, de exploração, de defesa da propriedade privada e de inferiorização do oprimido, na tentativa perversa de legitimar essas práticas. Vale destacar que o “encontro intercultural” proporcionado pelas colonizações “[...] Não foi um encontro, como se duas sociedades se reunissem no meio do Atlântico para uma amável feira de intercâmbios, e sim uma história de combates e imposições.” (CANCLINI, 2003, p.81). Para Canclini (2003), a crítica desconstrutiva da violência com a qual se realizou o projeto de colonização será necessária enquanto as imagens que ocultam o verdadeiro significado da irrupção europeia nas Américas persistir nos livros didáticos, nos discursos de políticas internacionais e nos eufemismos, tais como *descobrimento* ou *tarefa civilizadora* para denominar tal violência.

Nas Américas e no continente Africano esse desvelamento da história urge (representando uma necessária denúncia), porém é importante refletir sobre a demanda de superação da invasão europeia para a proposição de ações progressistas (representando os anúncios do que pode ser feito) protagonizadas pelas sociedades colonizadas. A esse respeito, referindo-se à africanidade², Castiano e Ngoenha afirmam que:

No entanto, a africanidade não pode basear-se somente na lamentação pelo facto de terem sido oprimidos no passado e de viverem na periferia do presente. É necessário que ao longo do discurso de desconstrução do colonialismo e do neocolonialismo cresça um discurso de construção do que queremos ser. A nossa condição de existência não pode continuar a ter como epicentro as diversas formas de neocolonização. O nosso pensar sobre nós próprios não pode ter como referência só o Ocidente. Desta forma, embora refinando constantemente a nossa arte de criticar o Ocidente, não sairemos da condição periférica. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.282).

A reflexão desses filósofos africanos pode contribuir para pensarmos ações na América Latina que nos encaminhem para a valorização de nossas referências, que nos permitam reconhecer estratégias e propostas educacionais próprias do contexto latino-americano em níveis locais e globais. Assim, o estudo das danças brasileiras e moçambicanas apresenta a possibilidade de situar a discussão sobre a Educação nos contextos da América Latina e África, contribuindo, sobretudo, para a afirmação das identidades e a valorização da diversidade humana.

No contexto moçambicano, Ngoenha e Castiano (2011) apontam para a influência de uma cultura feita de telenovelas consumida pelos jovens que acaba por promover uma intensa mudança de valores na sociedade com a adoção de padrões estrangeiros a pautar as relações sociais em uma desvalorização das culturas moçambicanas. Nessa dinâmica, são alteradas não apenas as maneiras de se relacionar entre seus pares, mas a própria compreensão das manifestações e práticas culturais das comunidades como as músicas, as danças, as formas de produção, o uso das plantas medicinais, as técnicas de arquitetura. Ngoenha e Castiano (2011) denominam esses aspectos culturais de saberes locais ou tradicionais, chamados pelos países anglófonos de saberes indígenas. Esses saberes são identificados neste estudo como os saberes provenientes das culturas populares. Argumentando a favor da valorização dos saberes locais, os autores reconhecem que, embora tenham ocorrido alguns avanços nessa empreitada, tais

² Castiano e Ngoenha (2013, p. 282) definem “[...] africanidade como uma forma própria de existência, de pensamento e de agir dos africanos na sua condição periférica e neocolonial”, considerando, portanto, as condições de globalidade, situando a história africana no mundo moderno.

saberes ainda são marginalizados, ocupando um estatuto periférico e folclórico nos currículos escolares moçambicanos, em todos os níveis de ensino.

Até parece que a educação se envergonha das formas de ser do seu povo preferindo entulhar os estudantes de saberes exógenos. Claro que, ao marginalizar os nossos saberes ancestrais na escola, o resultado é que a criança não conheça [...] as suas tradições e dos seus pais e parentes; o resultado último, porém, é uma criança que cresce sem raízes culturais e, como consequência lógica, não as respeite e nem respeite àqueles que seguem estas tradições, isto é, seus pais e parentes. [...] A educação faz um *epistemicídio cultural*, emprestando um termo usado pelo sociólogo português Boaventura Souza Santos (NGOENHA; CASTIANO, 2011, p.222).

A valorização das culturas populares implica reconhecimento destas como culturas ricas, portadoras de saberes e conhecimentos acerca do mundo e das maneiras de se relacionar. São antes de qualquer qualificação as representações, os modos de ser e estar ao mundo de mulheres e homens, suas vidas cotidianas, explicitadas nas danças e músicas, são seus espaços de lazer e muitas vezes de trabalho, e devem ser respeitados. Implica reconhecer que as danças, no contexto das culturas populares, exprimem a riqueza simbólica de sua linguagem, a afirmação da identidade dos grupos e pessoas, os saberes e os conhecimentos que são passados de geração em geração.

A vivência das danças das culturas populares

A análise dos dados apresentada neste trabalho corresponde a uma das categorias, denominada *Saberes do mundo, saberes da dança*, que constituem a investigação da vivência das danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique. Esta categoria emergiu da confluência de situações que denotam os saberes compartilhados durante os encontros. O nome foi atribuído à categoria a partir da compreensão dos saberes do mundo e dos saberes da dança como os conhecimentos sobre o mundo ao nosso entorno que estão presentes nas danças, como os relacionados à natureza, à história e à geografia e os que se relacionam com a compreensão da sociedade e da dinâmica da vida social.

Os encontros ocorreram em escolas públicas, no Brasil fora do horário regular de aulas, durante um ano, e em Moçambique no contexto das aulas de Educação Física, durante cinco meses. As pessoas colaboradoras da pesquisa somam 10 crianças e adolescentes na faixa etária de 8 a 15 anos no Brasil e 170 crianças e adolescentes em Moçambique, na faixa etária de 12 a 15 anos.

No Brasil, as situações nas quais compartilhamos os saberes das danças referentes aos instrumentos e ao ritmo do Samba de Coco, atreladas às maneiras de aprender e ensinar as danças no contexto das culturas populares nos possibilitou o contato com parte da história e cultura indígena no Brasil. No contexto moçambicano, essa situação também foi observada ao realizarmos a apresentação do instrumento pandeiro relacionando-o à cultura brasileira e à origem do pandeiro na história dos povos árabes no continente africano.

Com o intuito de compartilhar minha experiência na vivência das danças, sugeri às crianças que o conhecimento sobre as danças poderia nos conectar com os conhecimentos sobre nossas culturas e histórias. Na perspectiva de conhecer as danças, para além de saber dançá-las, nos encontros em Moçambique propusemos que as crianças refletissem sobre o que sabiam a respeito das danças.

Após elas dizerem que conheciam algumas danças moçambicanas, citaram o Xigubo, a Marrabenta e a Makwaela, eu perguntei por que elas achavam que as pessoas dançavam. Algumas crianças responderam que as pessoas dançavam para se divertir, para ficarem alegres. Perguntei, então, por que elas dançavam nas aulas de Educação Física e elas não responderam. Depois de um tempo insistindo na pergunta eu sugeri que elas pensassem um pouco nessa questão. Perguntei para elas por que elas estudavam Matemática e elas disseram que era para aprender a fazer contas. Perguntei por que elas estudavam os mapas nas aulas de Geografia e elas responderam que era pra saber onde ficavam os países. Perguntei novamente por que será que elas dançavam nas aulas de Educação Física e elas permaneceram um tempo em silêncio. Um menino disse que achava que eles dançavam para fazer exercícios e ter saúde. Eu disse que podia ser um bom motivo e perguntei o que mais será que a gente aprende com as danças nas aulas. Elas não responderam (7, XXXI).

Esses diálogos antecederam a estruturação que construímos coletivamente para a realização de uma pesquisa sobre as danças que solicitamos às crianças:

Perguntei se elas sabiam me dizer o motivo pelo qual as pessoas dançavam Xigubo e Marrabenta. Algumas crianças disseram que era para se divertir. Eu perguntei se quando a dança surgiu era por isso também que as pessoas dançavam ou tinham algum outro motivo especial. Elas não responderam e eu perguntei se podíamos pesquisar sobre isso também, elas disseram que sim. Fui escrevendo no quadro as questões que sugeríamos coletivamente como interessantes para conhecer um pouco mais sobre as danças Xigubo e Marrabenta, de maneira que constituíram as seguintes: 1. Onde nasceu? Origem? 2. Quando surgiu? 3. Por quê? 4. Quem dança? 5. Como é a roupa? 6. Como é feita a dança? 7. Para que serve a dança? 8. Quem criou a dança? (5, XXXII).

A partir das pesquisas realizadas, pudemos dialogar acerca da origem das danças e das famílias das crianças, das características das danças, das regiões que constituem o país. As crianças pesquisaram com as mães, pais, avós, avôs, tias e tios e trouxeram para a aula muitas informações referentes à região onde moravam seus interlocutores e as danças que conheciam na região. Nesse processo, conversamos com as crianças a respeito do objetivo de pesquisar sobre as danças com os familiares, com a intenção de ressaltar a possibilidade de todas as pessoas serem capazes de ensinar algo às outras e de valorização dos saberes de experiência dos familiares.

Procuramos trazer à tona os conhecimentos que as crianças tinham sobre os assuntos abordados pelas canções, por exemplo, listando os nomes de peixes que elas conheciam, comparando-os com os peixes brasileiros citados. Assim como no litoral de Moçambique, as pessoas no litoral de Pernambuco trabalhavam e ainda trabalham na pesca, por isso muitas músicas provenientes dessa região fazem referência ao mar. Algumas crianças, em Moçambique, relataram que seus pais eram pescadores e outras disseram morar no bairro dos pescadores. O mesmo ocorreu na abordagem da história do Samba de Coco, cujo diálogo foi precedido da vivência dos passos da dança:

Contei que na região do litoral do nordeste brasileiro tinha muitas machambas³ de coco, onde trabalhavam mulheres e homens indígenas, africanos e descendentes de africanos. Ao final do dia de trabalho eles se reuniam para se divertir fazendo uma dança que passou a ser chamada de Samba de Coco [...]. Contei também, que muitas vezes as pessoas usavam a dança para pisar o chão de terra das casas de maneira que esse ficasse bem liso. Por isso podemos perceber que a dança tem uma batida bem firme do pé no chão e demonstrei para elas o movimento dos pés na dança do Samba de Coco. Elas ficaram observando e eu perguntei se queriam tentar fazer as batidas dos pés junto comigo ao que responderam que sim (3, XXXVI).

Propusemos a relação entre a localização geográfica dos dois países no início dos diálogos sobre as danças brasileiras em Moçambique, utilizando um mapa e abordamos parte da história do Brasil. No trecho a seguir é interessante notar que, assim como no Brasil as crianças pouco ou nada conhecem a respeito da história de Moçambique e dos demais países africanos, em Moçambique as crianças também não tinham muitas informações sobre a história do Brasil:

³Machamba é o nome utilizado em Moçambique para plantação ou roça no Brasil.

Quando eu perguntei se elas sabiam que o Brasil também havia sido uma colônia de Portugal, como Moçambique, todas elas disseram que não. Eu disse que era por isso que nós também, no Brasil, falávamos a língua portuguesa, que é a língua do colonizador. Perguntei para elas se a língua portuguesa era uma língua moçambicana e elas disseram que não. Perguntei quais eram as línguas moçambicanas e elas começaram a falar várias delas: changana, bitonga, chope, ronga, etc. [...] que estas eram as línguas faladas pelos moçambicanos antes dos portugueses chegarem aqui. Eu disse que da mesma forma, no Brasil também se falavam outras línguas antes dos portugueses chegarem, as línguas dos povos indígenas (1, XXXVII).

Foram pautados também os conhecimentos sobre a história e a reflexão sobre o processo de dominação cultural nos países colonizados, como na situação ocorrida nos encontros no Brasil:

Perguntei que língua elas achavam que falaríamos se não tivéssemos sido invadidos pelos portugueses. As crianças ficaram pensando um pouco; Bia e Bianca falaram que sabiam e disseram que falaríamos a língua dos índios. Eu perguntei: - Mas qual é a língua dos índios? Eles ainda falam as línguas deles? Bia disse que era a língua tupi. Eu disse que ainda existem muitas línguas indígenas, que a língua tupi é uma das línguas indígenas que pertence às etnias que moravam no litoral do Brasil (11, XIX).

Em Moçambique, ao abordarmos as danças moçambicanas, foi possível trazer à baila conhecimentos sobre a geografia do país e sua localização no continente africano. O professor desenhou um mapa de Moçambique no quadro para situar a região de origem de uma das danças. Nessa abordagem, o professor compartilhou conosco os conhecimentos sobre os modos de viver dos habitantes da região norte de Moçambique e a origem da dança M'ganda:

O professor disse que os peixes do lago Niassa alimentavam a população daquela região, portanto havia muitos pescadores por ali. Disse que naquela região havia duas grandes fontes de sobrevivência da população: a pesca e a agricultura. Contou que quando os pescadores realizavam uma boa pesca, ou seja, conseguiam trazer muitos peixes do lago, eles festejavam e comemoravam a pescaria dançando. Disse que foi assim que surgiu a dança M'ganda, que significa dança da alegria (2, XXXV).

Ao relacionarmos os conhecimentos de História e Geografia ao conhecimento das danças, realizou-se um movimento de interação das crianças com outros componentes curriculares para a compreensão dos elementos ligados à origem das danças. Esse movimento causou curiosidade em parte da comunidade escolar, que começou a questionar o professor de Educação Física, parceiro na intervenção realizada em Moçambique, sobre o que estaria

acontecendo nas aulas dele, uma vez que as crianças tinham muitas perguntas sobre História e Geografia.

Identificamos também que nas pesquisas feitas pelas crianças havia danças originárias de uma região sendo realizadas e/ou conhecidas em outras, possibilitando relacionar as danças com a diversidade étnica que constitui a sociedade moçambicana. As crianças fizeram reflexões sobre a diversidade cultural que elas encontram no cotidiano e na constituição da própria família.

Considerações

Para Sérgio e Toro (2005, p.105), a Motricidade Humana pode ser definida como:

[...] la energía para el movimiento intencional de superación (o de transcendencia). En este sentido cabe señalar que un movimiento con sentido es una acción, es decir que la motricidad es la energía expresada para la acción de superación. Pero superación en todos los niveles: corpóreo, político y espiritual. Agrega que la transcendencia no puede ser únicamente física. El movimiento es parte de un todo, del ser finito e carente que se trasciende. La motricidad es el sentido de ese todo, y por eso está presente en las dimensiones fundamentales del ser humano, actualizándolas.

A abordagem das danças propostas neste estudo se relaciona com tal compreensão e se aproxima da proposição de uma práxis dialógica, no sentido em que compreende o corpo-próprio em sua ação ao mundo. A compreensão da sociedade e da dinâmica da vida social também se relaciona à vivência das danças evidenciando a presença da concepção de Motricidade nos encontros realizados. Os conhecimentos acerca da história, da geografia e as reflexões sobre o processo de colonização, bem como sobre a influência na dominação cultural dos países colonizados, estiveram atrelados às vivências das danças nos contextos brasileiro e moçambicano.

A presença das danças das culturas populares nos espaços educacionais, que não se restringem à escola, pode, por exemplo, colocar em evidência as possibilidades de criação dentro dos parâmetros das origens e raízes brasileiras que diferem dos parâmetros europeus elitizados e alienantes. Elitizados na medida em que sugerem manifestações que não estão ao alcance ou não são acessíveis à parte da população e alienantes no sentido em que se sobrepõem às demais experiências criativas em danças. O contato com as danças das culturas populares pode nos aproximar de reflexões sobre a estrutura social em que se situam e sobre

as condições de marginalização impostas a dados grupos, de acordo com a origem étnica, cor da pele, gênero, classe, entre outros.

Falar das danças das culturas populares, dentro de uma perspectiva de Educação libertadora, deve ocorrer de forma politicamente engajada com a conscientização de mulheres e homens que as vivenciam e com a transformação social. Os aportes teóricos da Motricidade podem contribuir para esse engajamento, uma vez que, primando pela consideração do ser no movimento de superação ou transcendência, considerado por Sérgio (1996b, p. 256) como o mais autenticamente humano, “[...] concorre a uma leitura política do corpo, já que os ricos e os pobres não são o mesmo corpo. Cada classe social tem a sua cultura motora”.

Tais considerações nos permitem refletir sobre a potência desse universo expresso na música, no canto, na dança, cuja linguagem poética preenche de significados os processos educativos gerados nessa maneira de se relacionar com o mundo. Compreender e reconhecer a riqueza simbólica das danças das culturas populares nos possibilita sugerir a valorização dos seus modos de expressão e de pensamento na escola e em outros ambientes.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S.E. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. 3. ed. Maputo: Publifix, 2013.

DUSSEL, E. Cultura Imperial, Cultura Ilustrada e Libertação da Cultura Popular. In: DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana, t. III: erótica e pedagógica**. São Paulo-Piracicaba: Loyola-UNIMEP, 1982.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 1980.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

NGOENHA, S. E; CASTIANO, J. P. **Pensamento engajado**: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política. Maputo: Editora Educar/Universidade Pedagógica, 2011.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SÉRGIO, M. A ciência da motricidade humana e a sua lógica social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.17, n.3, p.252-259, maio, 1996a. 186

_____. **Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 1996b.

SÉRGIO, M.; TORO, S. La motricidad humana, um corte epistemológico de la educación física. Popayán: **Revista Consentido**, v.1, n.1, p.101-109, 2005.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

HERRERA, Alejandro. La educación física en las escuelas secundarias de la Universidad Nacional de Cuyo. La nueva ley de educación nacional y su implementación en los programas de estudio escolares. Resultados respecto de la visión de los estudiantes y docentes sobre la problemática. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 196-206.

**LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. LA NUEVA LEY DE
EDUCACIÓN NACIONAL Y SU IMPLEMENTACIÓN EN LOS
PROGRAMAS DE ESTUDIO ESCOLARES. RESULTADOS RESPECTO
DE LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES SOBRE LA
PROBLEMÁTICA**

Alejandro Herrera (UNCuyo)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Introducción

La siguiente ponencia representa el avance de la tesis doctoral que se está desarrollando en el marco del doctorado en Educación, y que tiene como propósito central indagar y conocer la realidad actual de la Educación Física en las Escuelas Secundarias de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Esta iniciativa abarca por una parte el estudio de los Programas del proceso educativo, y por otra la opinión de los docentes y los estudiantes respecto a dichos procesos, con el propósito de tener una lectura más completa y abarcativa de la realidad.

En lo que respecta a los Docentes, se avanza sobre si los mismos reconocen o no el trabajo sobre los Núcleos de Aprendizajes prioritarios tanto en sus clases como en sus programas. Además se avanza sobre las siguientes concepciones: función de la Educación Física en la escuela, las Tendencias predominantes en sus clases, la evaluación en los procesos y las características de la construcción de las propuestas programáticas.

En cuanto a los estudiantes, el estudio se centra en indagar si los mismos reconocen el abordaje de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en sus propuestas de clases y en el caso de ser afirmativo identificar de qué forma lo han hecho. Además se le consulta: propuestas de clases de Educación física respecto a la problemática del género, función de la

Educación Física escolar, aprendizajes construidos en los procesos de clase, tendencias de la Educación Física y por último valoración de la propuesta.

A partir del presente trabajo se busca conocer las características de la Educación Física en la escuela secundaria de la UNCuyo, haciendo hincapié en sus objetivos, sus contenidos de aprendizajes, y el tipo de evaluaciones que se les solicita a los alumnos, en qué tendencia o tendencias de la Educación Física se encuadran las propuestas pedagógicas, así como identificar si los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 2011, en el marco de la Ley nacional de Educación 26206, se hacen presentes en dichas propuestas.

Con estas acciones se propone constituir un acercamiento a lo que sucede en estos aspectos de la realidad de la Educación Física jurisdiccional en el nivel secundario, en referencia al empleo de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, a las características de la programación, las tendencias de la Educación Física que se hacen presente y la opinión de los alumnos respecto de la propuesta; todo lo cual se espera constituya un aporte teórico a la comunidad educativa. El aporte teórico que signifique servirá para orientar la gestión curricular y los procesos de enseñanza aprendizaje en la comunidad educativa.

Muestra de la investigación y fuentes de información

Las fuentes de información serán:

- Programas de Educación Física de 1°, 2°, 3°, 4° y 5° año.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Física. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación.
- Profesores de Educación Física de escuelas secundarias de 1° a 5° año de las Escuelas de la UNCuyo
- Alumnos de Educación Física de escuelas secundarias de 1° a 5° año de las Escuelas de la UNCuyo.

La muestra está conformada por los 6 colegios Preuniversitarios de la UNCuyo, y sus diferentes cursos.

Se analizan todos los programas de todos los años en todas las escuelas

Se propone una entrevista semi-estructurada a la totalidad del plantel docente de las 6 escuelas, siendo voluntaria su resolución

Se seleccionan 4 estudiantes, dos varones y 2 mujeres por división, y por año, de cada una de las escuelas

Objetivos del Proyecto:

- a. Reconocer y caracterizar las propuestas de Educación Física de las Escuelas Secundarias de la UNCuyo, considerando los programas de estudio y las opiniones de docentes y estudiantes de los diferentes años, con el fin de reconocer la identidad que asume la Educación Física en cada una de ellas
- b. Identificar, si en los programas de estudio y en las clases de Educación Física de las Escuelas de la UNCuyo, se abordan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios aprobados por el Consejo Federal de Educación, en tanto saberes que todos los ciudadanos en situación de estudiantes, tienen derecho a aprender.
- c. Inferir los rasgos identitarios que conforman la propuesta de Educación Física tanto para estudiantes como para docentes de las escuelas de la UNCuyo, a partir de un análisis comparativo hacia el interior de las mismas, como así también con el diseño jurisdiccional y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios definidos a nivel Nacional.
- d. Realizar una propuesta que contribuya a reconocer la situación actual de la Educación Física Escolar respecto de las temáticas abordadas en la investigación y que aporte al nuevo diseño curricular de las diferentes Instituciones Preuniversitarias de la UNCuyo.

Hipótesis o supuestos de partida:

Atendiendo a los principios rectores y fundamentales en que se sustenta este trabajo y a los objetivos que se espera alcanzar, se parte de los siguientes supuestos:

- *Respecto de la ley nacional de educación 26206 y sus Núcleos de Aprendizaje Prioritarios:* Los programas de Educación física y las clases vivenciada por los alumnos, no reflejan en su totalidad las nuevas propuestas previstas para el nivel en el marco de los aprendizajes definidos como prioritarios, a partir del Consejo Federal de educación, entendidos como un derecho para todos los estudiantes de la República Argentina.
- *Respecto de los Programas de estudio sus objetivos, contenidos y evaluaciones:* La formulación de los programas de Educación Física de las Escuelas Secundarias de la UNCuyo, tienen en cuenta parcialmente los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, tanto es en sus objetivos, como en sus contenidos y en la forma de evaluación de aprendizaje.

- *Respecto de las Tendencias de la Educación Física:* La educación Física escolar se limita predominantemente a la práctica deportiva, completándose con actividades de condición, física dejando de lado otras tendencias y expresiones de la disciplina.
- *Desde la perspectiva del estudiante:* Los estudiantes participan de las clases sin conocer los objetivos y los contenidos de aprendizaje del proceso.

a) Marco teórico

Conocer la problemática actual de la Educación Física en la escuela secundaria de la UNCuyo implica indagar diferentes aristas que conforman el fenómeno. Con esta finalidad se encuentran en el campo de estudio distintos aportes: en ocasiones al hablar de procesos educativos se opta por abordar la triada pedagógica conformada por el docente, el alumno y el contenido; por analizar el modelo didáctico y sus diferentes elementos, o bien por analizar el curriculum y sus componentes. En este trabajo, sin dejar de lado los elementos anteriormente mencionados, se considera necesario establecer algunas nuevas relaciones entre conceptos que permitan caracterizar el estado de situación de la educación física en los colegios secundarios.

En el abordaje de la particularidad de la Educación Físicas se hace oportuno rescatar las generalidades de los procesos, del cual la disciplina en cuestión no se encuentra alejada, y siguiendo a Tedesco (2012) en donde expresa “La educación siempre moviliza la subjetividad de los actores que la desarrollan. Sin embargo, el significado y el lugar de esta dimensión en el proceso educativo institucional ha cambiado profundamente¹”, esta situación requiere definir nuevas maneras de investigar el fenómeno entenderlo desde posiciones diferentes, con miradas y análisis que permitan teorizar de manera integrada; para ello, se propone abordar la problemática de la Educación Física escolar teniendo en cuenta:

La nueva ley de Educación nacional 26206: la presente ley fue sancionada el 14 de diciembre de 2006 y significa el fin de la anterior ley federal, en esta y tal como menciona Daniel Filmus se trata de recuperar el espíritu de la ley 1420, y se avanza con algunos cambios. En lo que respecta a la escuela secundaria se pueden mencionar como rasgos distintivos: la obligatoriedad del nivel, conformar un nivel de 5 o 7 años de duración divididos en dos momentos, un ciclo básico y uno orientado.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios son saberes que deben ser aprendidos por todos los estudiantes del sistema, mas allá de las particularidades jurisdiccionales, regionales, institucionales y grupales

¹ Tedesco, J (2012) “Educación y justicia social en América Latina” Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Pág. 207

que se tengan, resultan por tanto un derecho de los estudiantes inmersos en el sistema educativo nacional de adquirir esto que se considera valioso para todos y cada uno de ellos.

Las tendencias y posibilidades pedagógicas de la Educación Física escolar: la Educación Física en general y la Educación Física escolar ofrecen y está representadas por numerosas expresiones corporales y motrices, estas se representan ya sea en forma de tendencias o bien en prácticas motrices diferenciadas no sólo a partir de sus requerimientos corporales, sino además desde las concepciones y finalidades que se persiguen y logran a partir de su realización.

Los docentes de Educación Física y sus propuestas programadas de aprendizaje: cuando uno intenta conocer cuales son los aprendizajes que se abordan en un proceso educativo tiene la opción de observar las clases y también de observar los documentos escritos para tal fin, es decir los programas o los documentos curriculares, según corresponda el nivel de especificación en el cual optemos realizar el trabajo. En este particular se considera importante trabajar con el tercer y nivel de planificación, qué es el institucional y en el cual se hacen todas las adaptaciones para vincular el proceso a las características particulares de los alumnos y del centro educativo, debiendo no perder de vistas los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y las sugerencias curriculares, la primera perteneciente al primer nivel de especificación que es nacional y la segunda al segundo nivel de especificación que es de tipo jurisdiccional.

El sujeto de aprendizaje y su visión del proceso. En este apartado se abordará, como un elemento importante del trabajo de investigación, la opinión del alumno y sus descripciones y comentarios respecto del proceso que están desarrollando o desarrollaron en el espacio de Educación Física, entendiendo que el estudiante, es un integrante fundamental del proceso y su palabra no puede dejarse de lado, si intentamos conocer la realidad de la disciplina. Indicar tipo de entrevista que trabajaremos una vez decidido

La perspectiva de desarrollo se orienta en la línea, vinculada a recuperar, en palabras de Paulo Freire: “la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora, y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones “dadas”.² Por tanto se considera que el abordaje de estas temáticas permite desarrollar los objetivos planteados para este trabajo desde una mirada inclusiva y holística, buscando entender el fenómeno desde múltiples posiciones y abordándolo desde la complejidad integral que necesita y presenta.

² Freire, P (2008) *La educación como práctica para la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. 2° Edición Argentina revisada. Pág. 103

Las tendencias actuales de la Educación Física y sus implicancias en los procesos educativos de la escuela secundaria

En la actualidad hacer referencia a la Educación Física representa un sin número de prácticas y formas motrices y sus representaciones son diversas, para algunos será solo la tradicional clase de gimnasia, para otros se representará en un sujeto realizando abdominales o corriendo, otros optarán por imaginar a personas practicando basquetbol o voleibol, estos son algunos ejemplos; lo que queda claro es que el campo de aplicación disciplinar, las funciones, los marcos referenciales teóricos, las funciones se han modificado y multiplicado, ya no se reducen a solo un tipo de actividad.

A partir de la diversificación de prácticas, se comienza a hablar de tendencias o corrientes en educación física, estas si bien son formas diferentes de realizar actividades, también implican divergencias en los conceptos de cuerpo, de sujeto, de aprendizaje que se sustentan como también las ciencias que se tomen como referencias y el tipo particular de conocimiento que produzcan.

María Luisa Zagalaz Sanchez³ en su libro “Corrientes y Tendencias en Educación Física” aborda la temática y distingue las siguientes tendencias:

- Educación Psicomotriz: cuerpo pensante
- Expresión corporal: cuerpo comunicante
- Sociomotricidad de P. Parlebas
- Corriente Centroeuropea
- Corriente de las Habilidades Motoras Básicas de USA
- Corriente Multideportiva
- Corriente Alternativa
- Corriente de la Actividad Física y Salud
- Corriente de Turismo y Deporte

Otra de las autoras que se expresa sobre el tema es Eugenia Trigo Aza⁴, en su libro Aplicación del juego tradicional al curriculum de la Educación Física Vol. I, destaca un cuadro⁵ tomado de los apuntes de curso de didáctica de Blazquaez D., las diferentes tendencias que han ido incorporando en la práctica de la Educación Física, pero además

³ Zagalaz Sánchez, M (2001) “Corrientes y tendencias de la Educación Física”. Barcelona. INDE

⁴ Trigo Aza, E. (1994) “Aplicación del juego tradicional al curriculum de la EF” Vol. I. Bases Teóricas. Barcelona. Paidotribo

⁵ Trigo Aza, E. (1994) “Aplicación del juego tradicional al curriculum de la EF” Vol. I. Bases Teóricas. Barcelona. Paidotribo. Pp 49

proporciona informaciones sobre los años en que aparecieron y predominaron, las características didácticas de los cuales se puede inferir el tipo de propuesta y de tarea del profesor y los sistemas de referencia que sustentan su modalidad:

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA		
Contenidos	Características Didácticas	Sistemas de Referencia
Gimnasia Educativa	Hasta 1965-70 Pedagogía tradicional centrado en el Profesor	Anatomía Médico-higiénico Militar
Psicomotricidad Psicocinética Deporte Expresión Corporal Physical Fitness	De 1970-80 Laisser-faire Ensayo-error centrado en el alumno Pedagogía del modelo centrada en la materia (progresiones) Creatividad Rendimiento	Unidad psicosomática Psicología genética Biomecánica Técnica Expresión-Comunicación Liberación Sistema metabólico Sistema músculo articular
Habilidades motrices básicas Deporte Educativo Deporte Recreativo Deporte Institucional Juegos Expresión corporal	De 1980 a... Situaciones Problema Pedagogía de búsqueda Animación Pedagogía del modelo Aspecto social Vivencia corporal	Patrones Motores Trasferencia Estructura lógica interna Hábitos deportivos Deporte de elite Ritmo musical

Este cuadro nos permite visualizar una perspectiva socio-histórica de la evolución de las tendencias en la Educación Física, donde no solo se transforman las prácticas motrices sino las características pedagógicas y los sistemas de información o ciencias de referencia.

- Luego de esto la misma autora menciona las tendencias actuales en educación y los términos con los que se la relaciona en ellas destaca Tendencia Deportiva – *cuerpo acrobático*–: ciencias médicas-biológicas, motricismo, habilidades, rendimiento, test, instrucción directa, competición, producción no proceso, imitación y reglas fijas

- Tendencia Psicomotora – *cuerpo pensante* -: ciencias médico-psicológicas, dualismo mente-cuerpo, interiorización, intelectualización, medio de aprendizaje escolar, reeducación, instrumentalización e imagen corporal.
- Tendencia Expresiva – *cuerpo comunicante* -: ciencias humanas, comunicación creación improvisación, investigación, proceso mas que producto, comunicación, recreación, integral y reglas modificables.
- Tendencia del Juego o Lúdica: ciencias humanas, carácter lúdico, fin en sí mismo, proceso mas que producto
- Tendencia Sociomotora: ciencias humanas, conducta motriz, proceso mas que producto, estructura psico-socio-motriz-afectiva y transferencia.

Es importante aclarar que estas aportaciones teóricas referidas al campo de la educación física no necesariamente se hacen presentes o se harán presentes en las instituciones de nivel medio o en la educación física escolar.

A modo de síntesis se puede afirmar que existen múltiples expresiones de la Educación Física, que cada una de estas, entraña concepciones de sujeto diferentes, finalidades distintas y praxis particulares por lo que el siguiente gráfico podría representar la situación actual



En función de lo expresado, se puede dar cuenta, que no existe de manera absoluta una tendencia para cada profesor sino que cada docente reconstruye una propuesta propia en función de sus supuestos teóricos de base, su ideología, las necesidades contextuales y de las finalidades del proceso, entre otras y no de manera excluyente

Si es importante reconocer en que tendencias se posiciona la Educación Física de la escuela secundaria actual y si estas responden a los núcleos de aprendizaje prioritarios fijados por el Ministerio de Educación de la Nación, las necesidades contextuales y los estudiantes y sus particularidades e intereses.

Necesariamente se debe conocer de que se habla cuando se hace referencia a la Educación Física escolar, a que tendencias, prácticas, supuestos teóricos y formas didácticas involucra,

por ello es determinante conocer algunos de los elementos excluyentes tanto del modelo didáctico como de los componentes del curriculum:

- Finalidades y objetivos
- Contenidos seleccionados
- Evaluaciones

Estos elementos, sumado a la voz de los estudiantes, permite tener una imagen integrada de lo que sucede en la Educación Física de las escuelas secundarias de la provincia de Mendoza.

Cabe aclarar, como se expresó en párrafos anteriores, que no existe para cada profesor un tipo particular de tendencia, sino que los docentes, a partir de su formación, de las necesidades y características individuales, grupales, institucionales, regionales y nacionales, realizan una construcción particular, que resulta fundamental conocer, escribir y teorizar.

Los docentes de EF y sus propuestas programadas de aprendizaje

La programación curricular en la escuela secundaria argentina, consta ya desde la Ley Federal de educación con diferentes niveles de especificación curricular, que permiten por una parte garantizar contenidos comunes en todo el territorio nacional y por otro contenidos mas específicos ya sea según la región, la institución y/o el grupo particular.

Un ejemplo de estos es el documento titulado “Contenidos educativos y renovación curricular en la Provincia de Mendoza⁶” en el, en su página 7 se puede observar los 3 niveles de especificación, el nacional en la oportunidad representados por los CBC, el jurisdiccional representados por el documento curricular provincial y el institucional a través del proyecto pedagógico institucional.

Esta situación, referida a los niveles de especificación, sigue vigente, ahora con un nuevo elemento que son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Aprendizajes, que representan saberes que están más allá de las decisiones regionales e institucionales y que se deben abordar sin importa las especificaciones y particularidades de cada región escuela o grupo.

Este cuadro de situación, nos permite reconocer, más allá de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, que existen diferentes posibilidades de Educación Física dependiendo de la región y la institución, por lo que los programas de los profesores, se

⁶ DGE (1995) Documento: Contenidos educativos y renovación curricular en la Provincia de Mendoza. Dirección General de Escuelas

constituyen en elemento curricular en el cual se encuentran las especificaciones y particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es sabido que los programas, según la institución pueden variar, en este trabajo nos remitiremos a analizar 3 de los elementos constitutivos tanto de los programas como de los modelos didácticos⁷ estos que se tomarán como referencia son: los objetivos, los contenidos y la evaluación. El abordaje de estos elementos posibilitará reconocer que saberes se pretenden abordar en el proceso con que finalidades y como se evaluarán, además de visualizar si los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios están ausentes o presentes y en que medida y con que características, en las propuestas programáticas de los alumnos de 2° año de las escuelas secundarias mendocinas.

El programa se constituye por tanto en el currículum explícito, es el documento en el cual los docentes comunican a la comunidad educativa el proceso que desarrollarán a lo largo del año, de ahí su importancia y la decisión de tomarlo como fuente genuina de análisis; si bien reconocemos que en el proceso existen otros aprendizajes que trascienden lo expresado en los programas y que algunos autores denominan currículum oculto⁸, o talvez que algunos de los propuestos en el programa no se puedan desarrollar por situaciones vinculadas a las problemáticas cotidianas, este sigue constituyéndose como un elemento fundamental para conocer la realidad de la Educación Física y sus proceso de aprendizajes escolares.

Metodología

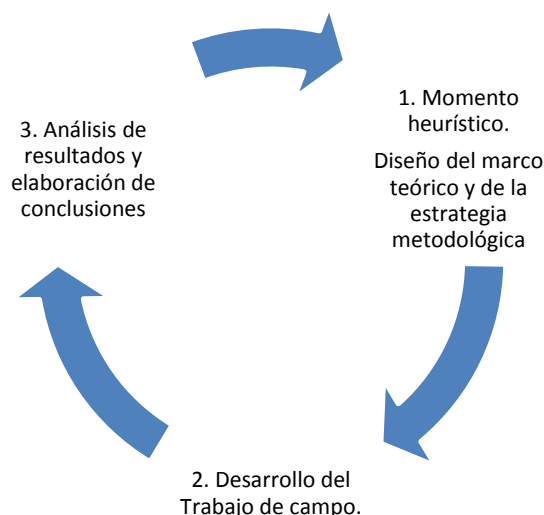
Considerando el objeto de estudio de esta investigación y la perspectiva teórica desde la cual se desarrolla, se propone un trazado metodológico que contempla la aplicación de estrategias y técnicas de carácter mixto. Se propone utilizar herramientas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas, con el propósito de poder estudiar el problema y realizar un aporte teórico desde una mirada holística, en donde el análisis documental, las encuestas estructuradas y semiestructuradas, conjuntamente con entrevistas en profundidad, permitan un abordaje amplio, profundo e integral

El proceso metodológico para la presente tesis doctoral, responde a las diferentes etapas de planificación y desarrollo del trabajo, las cuales se sintetizan en el siguiente esquema.

a. Etapas de la investigación

⁷ Gimeno Sacristán J. (1986) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Buenos Aires. REI 3° edición.

⁸ Jackson Ph. (2001) *La vida en las aulas*. La Coruña. EDICIONES MORATA. Sexta edición.



1. Momento heurístico: contempla la búsqueda, selección y análisis de material bibliográfico relacionado con el tema de estudio. Abarca la definición del marco teórico conceptual desde el cual se aborda el problema de estudio y el diseño de la estrategia metodológica a adoptar.
2. Desarrollo del trabajo de campo: contempla la definición del universo de estudio, la elaboración de instrumentos de recolección de datos, la identificación de los actores sociales involucrados en el problema, selección de referentes clave, selección de documentos para el análisis, la aplicación de los instrumentos de recolección de datos construidos.
3. Análisis de los resultados y elaboración de las conclusiones: contempla la organización de la información obtenida a partir del trabajo de campo y su complementación. Una vez completado el trabajo de campo, a partir del análisis de esta información, se procede a la elaboración de conclusiones que dan lugar a las posibles líneas de trabajo futuro que se desprendan de este trabajo.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

HERRERA, Alejandro. La educación física en las escuelas secundarias de la Universidad Nacional de Cuyo. La nueva ley de educación nacional y su implementación en los programas de estudio escolares. Resultados respecto a los núcleos de aprendizajes prioritarios y la realidad de la construcción curricular en su tercer nivel de especificación. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 207-218.

**LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. LA NUEVA LEY DE
EDUCACIÓN NACIONAL Y SU IMPLEMENTACIÓN EN LOS
PROGRAMAS DE ESTUDIO ESCOLARES. RESULTADOS
RESPECTO A LOS NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS
Y LA REALIDAD DE LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN SU
TERCER NIVEL DE ESPECIFICACIÓN**

Alejandro Herrera (UNCuyo)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Introducción

La siguiente ponencia representa el avance de la tesis doctoral que se está desarrollando en el marco del doctorado en Educación, y que tiene como propósito central indagar y conocer la realidad actual de la Educación Física en las Escuelas Secundarias de la Universidad Nacional de Cuyo. Esta iniciativa abarca por una parte el estudio de los Programas del proceso educativo, y por otra la opinión de los docentes y los estudiantes respecto a dichos procesos, con el propósito de tener una lectura más completa y abarcativa de la realidad.

En lo que se refiere a los programas de clase, el trabajo de investigación está centrado en identificar la presencia o ausencia de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios determinados por el Consejo Federal de Educación.

En lo que respecta a los Docentes, se avanza sobre si los mismos reconocen o no el trabajo sobre los Núcleos de Aprendizajes prioritarios tanto en sus clases como en sus programas. Además se avanza sobre las siguientes concepciones: función de la Educación Física en la escuela, las Tendencias predominantes en sus clases, la evaluación en los procesos y las características de la construcción de las propuestas programáticas.

A partir del presente trabajo se busca conocer las características de la Educación Física en la escuela secundaria de la UNCuyo, haciendo hincapié en sus objetivos, sus contenidos de aprendizajes, y el tipo de evaluaciones que se les solicita a los alumnos, en qué tendencia o tendencias de la Educación Física se encuadran las propuestas pedagógicas, así como identificar si los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 2011, en el marco de la Ley nacional de Educación 26206, se hacen presentes en dichas propuestas.

Para ello se toma como fuente de información los programas presentados por los profesores en las diferentes escuelas, ya que representan el currículum explícito, el documento por el cual se le comunica al estudiante y a toda la comunidad educativa lo que se pretende desarrollar en el año escolar (en especial se profundiza en sus objetivos, contenidos y evaluaciones). A este primer análisis documental, se le suma la opinión de los alumnos respecto de los procesos y lo que ellos entienden haber realizado en las clases (saberes abordados, objetivos, contenidos y evaluaciones).

Respecto de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, establecidos por el Ministerio de Educación a través del Consejo Federal de Educación, se analiza el documento y intentando reconocer si sus saberes, se encuentran en las programaciones docentes y si los estudiantes manifiestan haberlos trabajado.

Con estas acciones se propone constituir un acercamiento a lo que sucede en estos aspectos de la realidad de la Educación Física jurisdiccional en el nivel secundario, en referencia al empleo de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, a las características de la programación, las tendencias de la Educación Física que se hacen presente y la opinión de los alumnos respecto de la propuesta; todo lo cual se espera constituya un aporte teórico a la comunidad educativa. El aporte teórico que signifique servirá para orientar la gestión curricular y los procesos de enseñanza aprendizaje en la comunidad educativa.

Muestra de la investigación y fuentes de información

Las fuentes de información serán:

- Programas de Educación Física de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º año.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Física. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación.
- Profesores de Educación Física de escuelas secundarias de 1º a 5º año de las Escuelas de la UNCuyo

- Alumnos de Educación Física de escuelas secundarias de 1° a 5° año de las Escuelas de la UNCuyo.

La muestra está conformada por los 6 colegios Preuniversitarios de la UNCuyo, y sus diferentes cursos.

Se analizan todos los programas de todos los años en todas las escuelas

Se propone una entrevista semi-estructurada a la totalidad del plantel docente de las 6 escuelas, siendo voluntaria su resolución

Se seleccionan 4 estudiantes, dos varones y 2 mujeres por división, y por año, de cada una de las escuelas

Objetivos del Proyecto:

- Reconocer y caracterizar las propuestas de Educación Física de las Escuelas Secundarias de la UNCuyo, considerando los programas de estudio y las opiniones de docentes y estudiantes de los diferentes años, con el fin de reconocer la identidad que asume la Educación Física en cada una de ellas
- Identificar, si en los programas de estudio y en las clases de Educación Física de las Escuelas de la UNCuyo, se abordan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios aprobados por el Consejo Federal de Educación, en tanto saberes que todos los ciudadanos en situación de estudiantes, tienen derecho a aprender.
- Inferir los rasgos identitarios que conforman la propuesta de Educación Física tanto para estudiantes como para docentes de las escuelas de la UNCuyo, a partir de un análisis comparativo hacia el interior de las mismas, como así también con el diseño jurisdiccional y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios definidos a nivel Nacional.
- Realizar una propuesta que contribuya a reconocer la situación actual de la Educación Física Escolar respecto de las temáticas abordadas en la investigación y que aporte al nuevo diseño curricular de las diferentes Instituciones Preuniversitarias de la UNCuyo.

Hipótesis o supuestos de partida:

Atendiendo a los principios rectores y fundamentales en que se sustenta este trabajo y a los objetivos que se espera alcanzar, se parte de los siguientes supuestos:

- *Respecto de la ley nacional de educación 26206 y sus Núcleos de Aprendizaje Prioritarios:*

Los programas de Educación física y las clases vivenciada por los alumnos, no reflejan en su totalidad las nuevas propuestas previstas para el nivel en el marco de los aprendizajes definidos como prioritarios, a partir del Consejo Federal de educación, entendidos como un derecho para todos los estudiantes de la República Argentina.

- *Respecto de los Programas de estudio sus objetivos, contenidos y evaluaciones:*

La formulación de los programas de Educación Física de las Escuelas Secundarias de la UNCuyo, tienen en cuenta parcialmente los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, tanto es en sus objetivos, como en sus contenidos y en la forma de evaluación de aprendizaje.

- *Respecto de las Tendencias de la Educación Física:*

La educación Física escolar se limita predominantemente a la práctica deportiva, completándose con actividades de condición, física dejando de lado otras tendencias y expresiones de la disciplina.

- *Desde la perspectiva del estudiante:*

Los estudiantes participan de las clases sin conocer los objetivos y los contenidos de aprendizaje del proceso.

Marco teórico

Conocer la problemática actual de la Educación Física en los colegios pertenecientes a la UNCuyo implica indagar diferentes aristas que conforman el fenómeno. Con esta finalidad se encuentran en el campo de estudio distintos aportes: en ocasiones al hablar de procesos educativos se opta por abordar la triada pedagógica conformada por el docente, el alumno y el contenido; por analizar el modelo didáctico y sus diferentes elementos, o bien por analizar el curriculum y sus componentes. En este trabajo, sin dejar de lado los elementos anteriormente mencionados, se considera necesario establecer algunas nuevas relaciones entre conceptos que permitan caracterizar el estado de situación de la educación física en la escuela secundaria de la provincia de Mendoza.

En el abordaje de la particularidad de la Educación Físicas se hace oportuno rescatar las generalidades de los procesos, del cual la disciplina en cuestión no se encuentra alejada, y siguiendo a Tedesco (2012) en donde expresa “LA EDUCACIÓN siempre moviliza la subjetividad de los actores que la desarrollan. Sin embargo, el significado y el lugar de esta dimensión en el proceso educativo institucional ha cambiado profundamente¹”, esta situación requiere definir nuevas maneras de investigar el fenómeno entenderlo desde posiciones

¹ Tedesco, J (2012) “Educación y justicia social en América Latina” Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Pág. 207

diferentes, con miradas y análisis que permitan teorizar de manera integrada; para ello, se propone abordar la problemática de la Educación Física escolar teniendo en cuenta:

La nueva ley de Educación nacional 26206: la presente ley fue sancionada el 14 de diciembre de 2006 y significa el fin de la anterior ley federal, en esta y tal como menciona Daniel Filmus se trata de recuperar el espíritu de la ley 1420, y se avanza con algunos cambios. En lo que respecta a la escuela secundaria se pueden mencionar como rasgos distintivos: la obligatoriedad del nivel, conformar un nivel de 5 o 7 años de duración divididos en dos momentos, un ciclo básico y uno orientado.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios son saberes que deben ser aprendidos por todos los estudiantes del sistema, mas allá de las particularidades jurisdiccionales, regionales, institucionales y grupales que se tengan, resultan por tanto un derecho de los estudiantes inmersos en el sistema educativo nacional de adquirir esto que se considera valioso para todos y cada uno de ellos.

Los docentes de Educación Física y sus propuestas programadas de aprendizaje: cuando uno intenta conocer cuales son los aprendizajes que se abordan en un proceso educativo tiene la opción de observar las clases y también de observar los documentos escritos para tal fin, es decir los programas o los documentos curriculares, según corresponda el nivel de especificación en el cual optemos realizar el trabajo. En este particular se considera importante trabajar con el tercer y nivel de planificación, qué es el institucional y en el cual se hacen todas las adaptaciones para vincular el proceso a las características particulares de los alumnos y del centro educativo, debiendo no perder de vistas los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y las sugerencias curriculares, la primera perteneciente al primer nivel de especificación que es nacional y la segunda al segundo nivel de especificación que es de tipo jurisdiccional.

La perspectiva de desarrollo se orienta en la línea, vinculada a recuperar, en palabras de Paulo Freire: “la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora, y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones “dadas”.²”. Por tanto se considera que el abordaje de estas temáticas permite desarrollar los objetivos planteados para este trabajo desde una mirada inclusiva y holística, buscando entender el fenómeno desde múltiples posiciones y abordándolo desde la complejidad integral que necesita y presenta.

² Freire, P (2008) *La educación como práctica para la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. 2° Edición Argentina revisada. Pág. 103

La nueva ley de Educación nacional 26206: funciones y características de la escuela secundaria

La ley nacional de Educación 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, tal como expresa Daniel Filmus, en ese entonces Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en la presentación de la misma en su texto “Una ley para todos³” la misma tiene “contenidos claramente orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito básico para la integración social plena”; además se puede destacar que: la misma surge del debate de docentes y otros actores de la comunidad durante seis meses de trabajo, intenta recuperar lo mejor de la tradición y el espíritu de la Ley 1420 y que si bien existen incertidumbres respecto del futuro se tiene la certeza: que sea cual fuere el futuro la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología jugarán Unipapel determinante en su configuración.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en Educación Física:

Tal como lo identifica su título y lo expresa el Ministerio de Educación de la Nación⁴, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios “representa lo común supone entender que esta definición delimita un borde; que habla de inclusión o de exclusión en la medida en que, como acuerdo curricular federal, señala derechos para todos los estudiantes del país; clarifica lo que todos los ciudadanos en situación de estudiantes, tienen derecho a aprender, en el sistema educativo nacional⁵” y en el texto encontramos que hablar de lo común “supone, en primer lugar, afirmar que se trata de un acuerdo político de alcance nacional, sobre aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país realizarán, a lo largo de su trayectoria escolar. Aprendizajes que integran un corpus, un recorte de saberes que el Estado en su expresión federal acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda su población, en un momento dado⁶”.

Es importante destacar “los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios definen saberes, como productos de procesos de aprendizaje y se orientan a construir una agenda de enseñanza... no

³ Ley n° 26.206 Ley de Educación Nacional Artículo página 5

⁴ <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/uncategorized/acerca-de-los-nap-en-el-contexto-de-las-politicas-de-ensenanza/>

⁵ Opción citada 24

⁶ Opción citada 24

refieren tanto a contenidos de la enseñanza, cuanto a saberes que se espera resulten, del trabajo de enseñanza⁷”.

Por otra parte, es de destacar que estos saberes y su aprendizaje “queda fuera de la decisión de docentes, familias y estudiantes⁸”, es el estado nacional el que asumiendo el rol de gobierno del sistema educativo los fija.

En resumen, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, son saberes que deben ser aprendidos por todos los estudiantes del sistema, mas allá de las particularidades jurisdiccionales, regionales, institucionales y grupales que se tengan, resultan por tanto un derecho de los estudiantes inmersos en el sistema educativo nacional de adquirir esto que se considera valioso para todos y cada uno de ellos.

Respecto a la Educación Física sus Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, fueron aprobados por resolución del Consejo Federal de Educación 141/11 anexo III, publicados y dados a conocer en el año 2011, los que se refieren al 1° y 2° / 2° y 3° del Ciclo Básico de Educación Secundaria; estos corresponden a 1° y 2° año de Educación Secundaria en las Jurisdicciones con Nivel Primario de 7 años y a 2° y 3° año de Educación Secundaria, en las Jurisdicciones con Nivel Primario de 6 años.

De los NAP para el 1° y 2° / 2° y 3° del Ciclo Básico de la Educación Secundaria se destaca los siguientes propósitos⁹:

- La comprensión del sentido y finalidad de la Educación Física como un área del conocimiento orientada hacia dos dimensiones: la disponibilidad corporal de sí mismo en interacción con el ambiente y con los otros, así como la apropiación crítica de la cultura corporal y motriz.
- La participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, saludables, caracterizadas por la equidad, el respeto, la interacción entre los géneros y la atención a la diversidad –de origen social, de creencias, de nacionalidades, de disponibilidad motriz, de elección sexual y de otras-.

Es importante aclarar, tal como se hace en el documento, que con la expresión “prácticas saludables” se hace referencia a enfatizar la mirada sobre los procesos de cambios propios de los sujetos que transitan la adolescencia, revisando una construcción corporal estereotipada. Asimismo, se considera que los estudiantes puedan incorporar herramientas que les permitan tener una mirada clara sobre las actividades físicas en relación a la salud.

⁷ Opción citada 24

⁸ Opción citada 24

⁹ Consejo Federal de Educación, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física para 1° y 2° año / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria. Aprobado por Resolución del CFE 141/11 anexo III, paginas 2 y 3.

- La vivencia y valoración de diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz: juegos y deportes variados, de la cultura popular urbana y rural –murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas y otras-, la gimnasia y sus diferentes expresiones, actividades en distintos ambientes.
- La valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y /o recreación de algunas variantes.
- La expresión y recreación de sus saberes motrices singulares y de sus culturas; en el marco de una construcción compartida en prácticas que lo posibiliten.
- La resolución de problemas en variadas experiencias motrices, individuales y colectivas, en condiciones estables y cambiantes, en ambientes diversos, considerando las transformaciones corporales y las trayectorias personales.
- La participación en la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos.
- La expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, su reconocimiento y valoración.
- La intervención en proyectos que incluyan experiencias corporales, ludomotrices y de vida comunitaria en ambientes naturales y otros, en interacción respetuosa con los mismos, y la toma de conciencia crítica acerca de las problemáticas ambientales.
- La reorganización de la imagen de sí y la autoevaluación de su desempeño en las prácticas corporales y motrices, posibilitando el desarrollo de sus capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, y la autovaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.
- La reconstrucción, reflexión y representación de las experiencias corporales y motrices a través de diferentes lenguajes en articulación con otras disciplinas escolares.
- El afianzamiento de modos de convivencia democrática y de resolución autónoma de conflictos, asumiendo actitudes de responsabilidad, solidaridad y respeto en las prácticas corporales y motrices.
- El desarrollo de argumentos críticos en torno a los modos en que se presentan los modelos corporales y las prácticas gimnásticas, deportivas y ludomotrices en los medios de comunicación, en el entorno sociocultural y en la propia escuela.

- La intervención en la organización y desarrollo de intercambios, encuentros y eventos con diversas instituciones para la realización de prácticas corporales ludomotrices y deportivas que promuevan la inclusión e integración social.
- El uso de las tecnologías de la información y la comunicación vinculadas al desarrollo de actividades corporales, ludomotrices y deportiva.

Por prácticas corporales, el mismo documento expresa: “este término viene siendo utilizado en el campo de la Educación Física cuando se establecen relaciones con la pedagogía y los enfoques culturales, con la intención de definir un objeto de enseñanza, a diferencia del más limitado concepto de “actividad física”, que remite al gasto energético producido durante o como efecto de cualquier situación motriz.

Numerosos autores diferencian las prácticas corporales cotidianas, aquellas manifestaciones corpóreo motrices simples y elementales, como los modos de vestir, comer, cocinar, las prácticas de higiene (cercano al concepto de técnicas corporales de Marcel Mauss) de otras, ejemplificadas principalmente con los deportes, la gimnasia, la danza, la lucha, juegos, prácticas de aventura. Estas manifestaciones culturales tienen características y significaciones diversas, ligadas sobre todo a la salud, el disfrute, la diversión y el cuidado del cuerpo: *“... el acervo de las formas de representación del mundo que el hombre ha producido en el transcurso de la historia, exteriorizadas por la expresión corporal: juegos, danzas, luchas, ejercicios gimnásticos, deporte, malabarismo, contorsionismo, mímica y otros, que pueden ser identificados como formas de representación simbólicas de realidades vividas por el hombre, históricamente creadas y culturalmente desarrolladas.”* (Colectivo de autores, Metodología de la Educación Física)¹⁰.

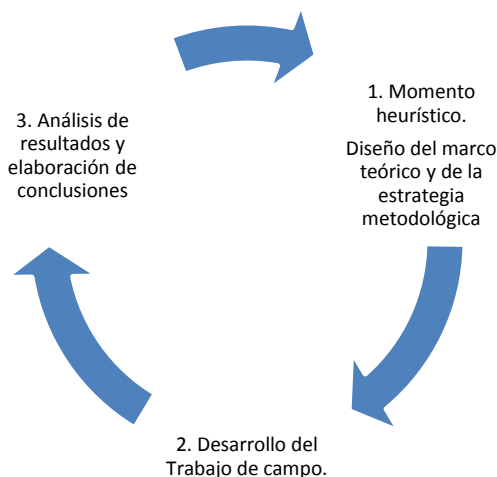
Metodología

Considerando el objeto de estudio de esta investigación y la perspectiva teórica desde la cual se desarrolla, se propone un trazado metodológico que contempla la aplicación de estrategias y técnicas de carácter mixto. Se propone utilizar herramientas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas, con el propósito de poder estudiar el problema y realizar un aporte teórico desde una mirada holística, en donde el análisis documental, las encuestas estructuradas y semiestructuradas, conjuntamente con entrevistas en profundidad, permitan un abordaje amplio, profundo e integral.

¹⁰ Consejo Federal de Educación, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física para 1° y 2° año / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria. Aprobado por Resolución del CFE 141/11 anexo III, pagina 6 –nota pie de página n° 8-.

El proceso metodológico para la presente tesis doctoral, responde a las diferentes etapas de planificación y desarrollo del trabajo, las cuales se sintetizan en el siguiente esquema.

Etapas de la investigación



- **Momento heurístico:** contempla la búsqueda, selección y análisis de material bibliográfico relacionado con el tema de estudio. Abarca la definición del marco teórico conceptual desde el cual se aborda el problema de estudio y el diseño de la estrategia metodológica a adoptar.
- **Desarrollo del trabajo de campo:** contempla la definición del universo de estudio, la elaboración de instrumentos de recolección de datos, la identificación de los actores sociales involucrados en el problema, selección de referentes clave, selección de documentos para el análisis, la aplicación de los instrumentos de recolección de datos construidos.
- **Análisis de los resultados y elaboración de las conclusiones:** contempla la organización de la información obtenida a partir del trabajo de campo y su complementación. Una vez completado el trabajo de campo, a partir del análisis de esta información, se procede a la elaboración de conclusiones que dan lugar a las posibles líneas de trabajo futuro que se desprendan de este trabajo.

Bibliografía

ALTUVE MEJÍA, E. *Metodología y análisis de la política pública. Propuesta caso Venezuela. Deporte 1999-2010*. 1° Edición. Mérida. Ediciones del Vicerrectorado Académico Universidad del Zulia. 2011

APPLE, M. *Poder, conocimiento y reforma educacional*. 1° Edición. Santa Rosa. Universidad nacional de la Pampa. 2012

BAMBOZZI, E. *Escritos Pedagógicos*. 1° Edición Córdoba. Del Copista. 2005

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física para 1° y 2° año / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria. Aprobado por Resolución del CFE 141/11 anexo III

DEVIS DEVIS, J y PEIRO VELERT, C. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. 2° Edición. Barcelona. INDE. 1997

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS (1995) *Documento: Contenidos educativos y renovación curricular en la Provincia de Mendoza*. Dirección General de Escuelas. Mendoza

FREIRE, P. *La educación como práctica para la libertad*. 2° Edición. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. Argentina revisada. 2008

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. 2° Edición. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. Argentina revisada. 2008

GADOTTI, M. *Perspectivas actuales de la educación*. 1° Edición. Buenos Aires. Siglo XXI Editores S.A. 2003

GIMENO SACRISTAN J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. 3° edición. Buenos Aires. REI. 1986

GIMENO SACRISTAN, J y PEREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. 6° Edición. Madrid. EDICIONES MORATA, S.L. 1997

JACKSON, Ph. *La vida en las aulas*. 6° Edición. La Coruña. EDICIONES MORATA. 2001

KIRK, D. *Physical education and curriculum. Estudy a critical introduction*. 1° Edición Castellana. Universitat de Valencia. 1990

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Ley n° 26.206 Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires. 2006

RODRIGUEZ NIEVAS, L *Un hábito saludable para toda la vida: actividad física: una actividad personal y social*. 1° Edición. Mendoza. El autor. 2011

TEDESCO, J *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina. 2012

TRIGO AZA, E. *Aplicación del juego tradicional al curriculum de la EF Vol. I. Bases Teóricas*. Barcelona. Paidotribo. 1994

ZAGALAZ SANCHEZ, M “Corrientes y tendencias de la Educación Física”. Barcelona. INDE. 2001

<http://portal.educacion.gov.ar/inicial/uncategorized/acerca-de-los-nap-en-el-contexto-de-las-politicas-de-ensenanza/>

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

JARAMILLO ECHEVERRI, Luis Guillermo. Fenomenología del cuerpo y la motricidad: en busca de los dado en educación física, recreación y deporte. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 219-229.

**FENOMENOLOGÍA DEL CUERPO Y LA MOTRICIDAD:
EN BUSCA DE LOS DADO EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y
DEPORTE**

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri
(Universidad del Cauca)

Eixo Temático: Epistemologia da Motricidade Humana

INTRODUCCIÓN

La fenomenología contribuye, de modo privilegiado, al **conocimiento** de realidades escolares, en especial, a las **vivencias** de los actores del proceso formativo”. Adoptar esta tesis implica que habrá de hacerse clarificación respecto a las palabras resaltadas, esto es: “fenomenología, “conocimiento” y “vivencia”. Precisamente esto será lo que se hará a lo largo de los apartados que componen este escrito. Por tanto, consideramos algunos conceptos básicos de la fenomenología bajo dos variables: la fenomenología como filosofía y la fenomenología como método. Posteriormente, señalamos algunas “vivencias” encontradas en el proyecto de investigación: “Los sentidos de cuerpo sexuado en niños y niñas de 9 a 13 años de las escuelas públicas El Tajo y Nariño Unido de Santander de Quilichao-Cauca”, estudio realizado en el marco de la Maestría en educación de la Universidad del Cauca (2009-2011).

1. Fenomenología: filosofía y método¹

En 1928, el fenomenólogo Edmund Husserl, fundador de la fenomenología, escribió la entrada “Fenomenología” para la *Enciclopedia Británica*. Allí decía lo siguiente: “La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1. una disciplina psicológica *a priori*, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2. una filosofía

¹ Algunas de las ideas de este apartado, se encuentran en Aguirre (2013).

universal, que puede ser un *organum* [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias” (1997: 182). De lo que se puede deducir: a. el carácter metódico de la fenomenología; b. el carácter científico de la fenomenología; y, c. el carácter filosófico de la fenomenología. El punto b es quizás el más discutido. En lo que sigue, nos centraremos en a y c, aunque invirtiendo su orden.

1.1 La fenomenología como filosofía

La fenomenología inicia como un intento por fundamentar la ciencia. Husserl, matemático y astrónomo, se dio cuenta de que en la ciencia que profesaba se encontraban ciertos vacíos que la misma ciencia no era capaz de resolver. Poco a poco, como él mismo lo confiesa, fue desplazando su interés desde los asuntos matemáticos, hacia los asuntos lógicos y epistemológicos (Cf. Husserl, 1995: 21-23). Su desarrollo investigativo lo llevó a transitar por varias etapas, enfocando en cada una cuestiones distintas, aunque todas apuntaban a su primera intención: fundamentar la ciencia. Ahora bien, Husserl confiaba en que esta fundamentación era una labor que el científico mismo no estaba en condiciones de realizar; más bien era una cuestión que debía abordar el filósofo. Siendo la filosofía a lo largo de la historia un juego de opiniones², la filosofía tendría que convertirse en “ciencia rigurosa” si quería asumir el reto de fundamentar la ciencia. Para Husserl (2009), la única filosofía rigurosa para abordar esta cuestión era la fenomenología.

Si bien la fenomenología nace en este contexto, ello no indica que sea una filosofía científicista. Su interés en la ciencia no se aliena a los desarrollos de la ciencia³ sino que busca modos de fundamentarla. Precisamente, tal independencia de la ciencia (que no es una actitud anticientífica) es lo que permite centrarse en los asuntos o bien dados por hecho (sin

2 Esta idea ha sido recurrente en la historia de la filosofía; basten los siguientes ejemplos: el filósofo David Hume (1951) anunciaba en la introducción de su famoso *Treatise*: “No son precisos conocimientos profundos para descubrir la condición imperfecta de las ciencias: hasta la muchedumbre, desde fuera, puede juzgar, por el ruido y clamor que oye, que no todo va bien dentro. No hay nada que no esté sujeto a discusión ni sobre lo que las gentes instruidas no sean de opiniones contrarias. La más insignificante cuestión no se escapa a nuestra controversia, y, con respecto a las más importantes, no somos capaces de dar ninguna solución cierta” (p. 3). También Kant (1998) hacía un reclamo parecido: “en la metafísica la razón se atasca constantemente, incluso cuando, hallándose frente a leyes que la experiencia más ordinaria confirma, ella se empeña en conocerlas *a priori*. Incontables veces hay que volver atrás en la metafísica, ya que se advierte que el camino no conduce a donde se quiere ir. Por lo que toca a la unanimidad de lo que sus partidarios afirman, está aún lejos de ser un hecho, que más bien es un campo de batalla realmente destinado, al parecer, a ejercitar las fuerzas propias en un combate donde ninguno de los contendientes ha logrado jamás conquistar el más pequeño terreno ni fundar sobre su victoria una posesión duradera” (p. 19). Tanto ciencias como metafísica significan filosofía en las citas anteriores. Pero ha sido Husserl (1981) quien lo ha dicho de modo contundente: “Pero la imperfección de la filosofía es muy distinta de la de todas las ciencias [...] No es que disponga de un sistema de doctrina imperfecto, incompleto en los detalles, sino que sencillamente no dispone de ninguno. En ella absolutamente todo es discutible; cada actitud es cuestión de convicción personal, de interpretación de escuela, de ‘punto de vista’” (p. 45). Es en este sentido en que usamos la expresión ‘juego de opiniones’.

3 Históricamente ha habido movimientos que profesan una admiración tal al hecho científico que, al parecer, sugieren que la filosofía quede relegada a los hallazgos de las distintas ciencias; en tal sentido, la filosofía tendría que esperar a que hable el científico antes de pronunciarse. Un modo de reconocer este tipo de actitud se puede encontrar en Haack (2010).

cuestionarlos) por la ciencia, o bien relegados en sus discusiones teóricas. Surge entonces la fenomenología como una forma de indagar, con el rigor de la ciencia y con las herramientas filosóficas, el mundo del sujeto que hace ciencia, los sistemas que operan al establecer una teoría científica y los modos como se relaciona una teoría con el mundo cotidiano que el científico habita. La fenomenología, por tanto, incursiona en un campo apenas tratado a tientas, a saber, la búsqueda de las condiciones trascendentales de la estructura de la conciencia⁴, de los modos como los objetos de la realidad externa se dan a un sujeto cognoscente, del papel de la percepción⁵ en el proceso de conocimiento, del lugar del cuerpo en el acceso a las realidades constituidas por el sujeto⁶, del mundo, de las maneras en las que podemos abordar al otro, y muchas otras más.

La novedad de este campo de investigación atrajo a múltiples filósofos y a algunos científicos, configurándose un Movimiento Fenomenológico (Cf. Spiegelberg, 1965), del cual hacen parte Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Levinas, Schutz, Gadamer y otras importantes figuras⁷. Algunos fenomenólogos enfatizaron ciertos campos –por ejemplo, Heidegger se ocupó del Ser, Levinas de la cuestión del Otro, Merleau-Ponty indagó por los procesos perceptivos–; al hacerlo, si bien reconocieron su cercanía con la fenomenología, fueron distanciándose, sobre todo en sus perspectivas metodológicas⁸. Actualmente, los fenomenólogos se reúnen en congresos o conferencias; sin embargo, husserlianos o heideggerianos, levinasianos o merleau-pontianos, poseen presupuestos teóricos tan diversos que parecería que se estuviera hablando entre extraños. Por tanto, es preciso advertir que la propuesta metodológica que aquí se considera, se mueve en el marco de la fenomenología husserliana, de modo que abordaremos las cuestiones estrictamente en este marco.

Ahora bien, la pregunta básica de la fenomenología es: “¿cómo se sabe X?”; la X de la pregunta no tiene como objeto algo del mundo objetivo: un planeta, el dolor que produce una inyección, un electrón; estos son ámbitos del científico: astrónomo, médico, químico o físico. El fenomenólogo se dirige a la estructura (o condiciones) de la experiencia o vivencia de X. El

4 No quiere decirse que solamente con Husserl se desarrolle este asunto. El propio Husserl reconoce la deuda con Franz Brentano en cuanto al descubrimiento de la Intencionalidad; igualmente, son conocidas las críticas husserlianas a la noción de intencionalidad de Kazimierz Twrdowski. Un completo estudio del asunto se encuentra en Hickerson (2007).

5 Aunque generalmente se considera que quien abordó este asunto fue el fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty, la publicación de *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit* (Percepción y Atención) de Husserl (2004) permite comprender que esta era una preocupación constante del padre de la fenomenología en el período de 1893 a 1912.

⁶ Ver al respecto Aguirre & Jaramillo (2010).

⁷ Una presentación recomendable del “movimiento” puede encontrarse en Waldenfels (1996).

⁸ Algunos autores, incluso, sugieren que sería un eufemismo hablar de la fenomenología como un movimiento. Al respecto dice Rosado Haddock (2010): “Es así como el matemático convertido en filósofo, que escribió las *Logische Untersuchungen*, sentiría que tiene poco que ver con aquellos fenomenólogos que ignoran el rigor y las metodologías de las ciencias naturales y formales, y, mucho menos, con quienes intentan trabajar en la denominada fenomenología existencial” (p. 276). Aunque el tema requeriría un debate mayor, que excedería las pretensiones de este escrito, nos inclinamos por esta intuición del fenomenólogo puertorriqueño.

cambio de la dirección no indica que el mundo importe poco para el fenomenólogo (importa mucho: ¡si no hay mundo, no habría nada que vivenciar!); indica más bien, que la búsqueda se ancla en la esfera subjetiva: cómo, estando tan lejos, percibo planetas; cuál es la estructura del dolor; bajo qué condiciones existen entidades inobservables. La pregunta tiene como respuesta “descripciones”. Así pues, la fenomenología se dirige a la esfera de conciencia del sujeto y tiene como meta la descripción de la corriente de vivencias que se dan en la conciencia.

Generalmente, la palabra descripción pareciera estar relacionada con el famoso “observador neutral” del que hablan ciertos investigadores: voy al campo, miro y tomo nota, bien sea bajo la forma de “memos”, o bajo la forma de “diario de campo”, etc. Sin entrar en detalles acerca de las dificultades que implica esta práctica, debe decirse que ese no es el tipo de descripción que sugiere la fenomenología. La observación fenomenológica no se da hacia la realidad externa, sino hacia la esfera subjetiva. El fin no es conocer cómo son los objetos en sus dimensiones espacio-temporales, tal y como lo pretendía ingenuamente la filosofía naturalista, sino cómo se dan tales objetos al sujeto, a modo de vivencias. Seguidamente, las vivencias por sí mismas no tendrán un alto grado de evidencia necesario para fundamentar la fenomenología como ciencia; por consiguiente, “la fenomenología se interesa en las características *generales* de la evidencia vivida; esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia⁹, más que a la experiencia por sí misma [...] Una estructura, entonces, es una característica encontrada en un campo común a varios casos o ejemplos experimentados de ella” (Reeder, 2011: 24). En tanto características *generales*, las evidencias descritas no son de dominio exclusivo del sujeto, sino que son comunicables a las otras personas y estas, a su vez, pueden compartir las suyas. El encuentro intersubjetivo permite no solo comentar lo hallado, sino clarificar o, incluso, corregir, las estructuras de evidencia que creía definitivas.

1.2 El carácter metódico de la fenomenología

Si bien la fenomenología es una disciplina filosófica con larga historia, debemos recordar también que la fenomenología es método. En cuanto tal, posee etapas identificables. En este apartado, expondremos brevemente cada una de las etapas o fases por las que transita

⁹ Si bien en inglés la palabra alemana “Erlebnis” se traduce como “experience” (experiencia), significando “experiencia vivida” (ver Moran & Cohen, 2010: 115), consideramos que en tanto puede confundirse con lo que exige el científico natural, el término que mejor correspondencia tendría en castellano sería “Vivencia”.

el método fenomenológico y mostraremos cómo este ha incursionado en la investigación social.

En primer lugar, es necesario recordar la mencionada actitud natural. El fenomenólogo, al igual que cualquier otro individuo, habita un hogar, frecuenta unos amigos y desempeña labores; cada vez que actúa lo hace presuponiendo muchas cosas que no requieren someterse a prueba: salvo casos excepcionales, no se pregunta si amaneció en su propia casa, no pone en cuestión si a quien saludó es realmente su amigo o si se confundió de persona, no cuestiona los presupuestos sobre los cuales desempeña su ejercicio profesional. En suma, el ser humano en su cotidianidad pasa por la vida en “actitud natural”. Incluso el científico: este no se preocupa regularmente si la naturaleza que observa es así como la percibe (¿no se esperará de él que amanezca pensando que el paramecio que observa en su microscopio fue puesto ahí por un Genio Maligno!); el científico, como hombre cotidiano (que es), toma muchas cosas como dadas¹⁰.

Sin embargo, en ocasiones la actitud natural es desafiada por eventos fortuitos. A veces hemos intentado alcanzar a una persona para saludarla creyendo que era nuestro amigo; no obstante, al aproximarnos, nos damos cuenta de que nos hemos confundido. En esos momentos, nuestra actitud cambia: de una certeza incuestionada, pasamos a reconocer que tenemos la evidencia de que no era nuestro amigo sino otra persona. Veamos otro caso: a veces, al salir, nos asalta la duda de si dejamos encendido algún aparato. Aunque vamos caminando, e incluso abordamos el autobús, vamos haciendo en nuestra mente el recuento de lo que hicimos antes de cerrar la puerta de nuestra casa: “me lavé los dientes, tomé el morral, bajé las escalas, tomé el control y apagué el televisor”. Ambos ejemplos nos permiten deducir dos cosas: hay momentos en los cuales nos extraemos del flujo de la actitud natural, o bien porque una circunstancia nos obliga, o bien porque voluntariamente queremos aclarar una situación; por ejemplo, continuar tranquilos el día porque sabemos que sí apagué el televisor.

Husserl propuso un ejercicio similar compuesto por dos movimientos: epojé y reducción. Términos técnicos que intentan sacarnos de la actitud natural, de tal modo que nos enfoquemos en nuestra vida consciente. El método fenomenológico es un constante aplicar la epojé y la reducción. La epojé (una especie de puesta entre paréntesis) es un ejercicio voluntario de suspender toda toma de posición acerca de la existencia o no de los objetos que se nos dan a la conciencia. En tanto *fenómenos* dados (es decir, lo que se manifiesta, lo que se da), los recibo. La reducción nos permite reflexionar acerca de lo que hemos recibido como

¹⁰ También cuestiona otras cosas, las que le exige cuestionar el sistema teórico que adopta. Por ejemplo, pese a que dice en la mañana a su esposa: “Hoy no va a salir el sol”, el astrónomo cree con certeza en el movimiento rotatorio de la Tierra.

dado a la conciencia. Sin embargo, con el miedo de la academia a los reduccionismos, pareciera que la fenomenología fuera un reduccionismo más¹¹; quizás por ello sea importante echar mano de la precisión que a este respecto hace el fenomenólogo español Javier San Martín (2008) cuando indica que el sentido de la reducción fenomenológica no es encerrar entre paréntesis, quedarnos con un pedazo de la realidad (reducto) y desechar lo demás. Su propuesta –afín con las tesis de Husserl– consiste en tomar la reducción como re[con]ducción, esto es, luego de la puesta entre paréntesis, nos dirigimos a la conciencia y en ella vemos tanto los fenómenos como los modos en los que se presentan y se constituyen. La fenomenología, entonces, avanza de epojé-re[con]ducción en epojé-re[con]ducción].

Ahora bien, existen por lo menos dos tipos de reducción fenomenológica: eidética y trascendental. En la primera, simplemente se da el paso de la actitud natural al mundo dado como fenómeno en la conciencia. En la segunda, se espera que puedan establecerse las características *generales* que hacen posible toda evidencia de los objetos dados. Es en esta última fase donde se constituirían los conocimientos más valiosos del proceder fenomenológico¹². En síntesis, el método fenomenológico consistiría en: 1. partir de la actitud natural; 2. epojé – reducción eidética; 3. epojé – reducción trascendental; 4. constitución. Todo el método se encuentra transversalizado por la descripción: se describen las vivencias de los fenómenos hasta lograr su esencia (*eidós*)¹³; se describen las estructuras que los hacen posibles, se describen los objetos en tanto constituidos.

3. Senderos o vías de acceso para una enseñanza de la Educación Física con-sentido

En este último apartado proponemos una mirada Fenomenológica como posibilidad de enseñanza de una educación corporal con-sentido; específicamente, para el área de la Educación Física; tal pretensión implica, inicialmente, que el maestro asuma una posición *crítica-de-sí-mismo*; es decir, se pregunte por el origen de las preguntas y respuestas que los estudiantes realizan al interior de su clase: modos de expresarse frente a las actividades

¹¹ El filósofo cubano Pablo Guadarrama (2009), por ejemplo, ha clasificado a la fenomenología (y a casi todos los modelos filosóficos que han existido en la historia de occidente, excepto el marxismo) como un modelo epistemológico reduccionista.

¹² Es importante enfatizar que los conocimientos de la fenomenología, pese a su nivel de generalidad y precisión, en cuanto están basados en evidencias de la intuición, no significa que son infalibles. Como toda ciencia, la fenomenología aporta conocimientos revisables y, por consiguiente, con niveles cada vez más adecuados de verdad (entendida en el sentido popperiano de verosimilitud). Su valor, creemos, consiste en que explora otra ruta a partir de lo fenoménico, es decir, por fuera del estricto ámbito empírico o naturalista (fiscalista) en el que la ciencia tradicionalmente opera. Thomas Nenon (2011) ha aclarado lo que consiste el conocimiento que otorga la fenomenología y el papel dado a la falibilidad en este proceso.

¹³ Esta es otra palabra que causa alergia entre la mayoría de académicos; sin embargo, esencia remite solo a las condiciones que hacen que un objeto sea ese y no otro. La esencia del triángulo es tener tres lados; si pensáramos un triángulo con cuatro lados (pensamiento posible y recomendado por Husserl bajo el procedimiento de la “variación eidética” o “variación imaginativa”), veríamos que no es posible (estaríamos hablando de la esencia del cuadrado); por tanto, concluiríamos que la esencia del triángulo es su tri-lateralidad. La esencia no es, pues, algo misterioso y oculto; no se necesitan poderes extrasensoriales para llegar a ella.

propuestas, excusas y evasivas que afloran al momento de no querer realizar clase; decidía frente a una clase directriz y la posible alternativa de querer-hacer “deporte libre” etc. Por tanto, desde una perspectiva fenomenológica¹⁴, el maestro no se preguntará, solamente, por la ejecución correcta de un ejercicio pre-establecido, o por la realización de un número determinado vueltas trotadas alrededor del patio escolar; su pregunta estará orientada por el *sentido-en-cuanto-vivido* por los estudiantes en estas acciones realizadas; esto quiere decir, que su propia actitud ante la clase, así como los modos de reacción de los estudiantes respecto a las actividades propuestas en la misma, son objeto de especial cuidado e interés en cuanto experiencia vivida que ambos actores (profesor y estudiantes) tienen del mundo al interior de la clase.

Lo anterior, a nuestro juicio, es de suma importancia al interior de los procesos de la educación corporal en el área de la Educación Física con relación al sentido que otorgan los estudiantes a la misma clase; precisamente, en un estudio nacional realizado en el año 2005 acerca de *Los imaginarios que poseen los y las jóvenes frente a la Educación Física*, se encontró que éstos, en medio de prácticas vivenciadas en clase, construían el imaginario de un cuerpo-objeto que se mueve en medio de las prácticas deportivas y la in-visibilización de sus vivencias (Ver al respecto Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza; Hurtado, Jaramillo, Zúñiga y Montoya; y Jaramillo, Murcia y Portela). Frente a las prácticas deportivas, las y los estudiantes experimentaban las clases como un “*siempre lo mismo*”; categoría emergida del cruce metodológico originado de una instrucción y un dejar hacer; en este cruce, los estudiantes percibían una repetición perenne en los contenidos (mismas modalidades deportivas), los paisajes (los mismos escenarios), y los métodos de enseñanza. Con relación a la evaluación de la clase, el caso era más preocupante; los estudiantes argüían que los procesos desarrollados al interior de la misma se evaluaban a partir de una nota (medible), la cual se expresaba en niveles jerárquicos de menor a mayor como: “el que más deporte haga, el que más rendimiento tenga, el que más se mueva, el que más partidos gane, el que asista con el uniforme, el que anote más goles; en síntesis, el que tenga más “ques”...obtendrá la mejor nota” (Jaramillo y Quilindo, 2006, pág. 73).

Nuestro llamado entonces, es que el maestro involucre una mirada distinta en sus procesos de clase, tanto metodológicos como evaluativos, con el fin de hacer explícitos sus esfuerzos por comprender, a partir de una descripción fenomenológica, los sentidos de sus

¹⁴ Según Delgado 2010, Merleau Ponty amarra el análisis de la percepción a la perspectiva, entendida esta como “el horizonte en el cual se me da el objeto que tiene por presupuesto mi ubicación espacial y temporal... así, toda perspectiva ganada es también una fuga de horizontes” (pág. 25).

estudiantes en clase, tanto al interior como fuera de ella; un maestro que logre promover preguntas y reflexiones respecto de su propio actuar y el actuar de sus estudiantes, con el propósito de «pulir» más su visión de la clase, la escuela, la ciudad...su mundo. De este modo, el maestro será un creador altamente reflexivo, un observador que nunca pierde detalle de lo que le sucede a su interior y de lo que acontece en su exterior” (Galindo, 1998, pág. 15).

En este orden de ideas, una mirada fenomenológica permitirá al maestro un ver más complejo de la realidad vivida al tener en cuenta los momentos que se desarrollan al interior de su clase con los nexos causales de la misma; es decir, a la clase de Educación Física le asisten unos escenarios, una institución y un grupo social determinado de sujetos que son imposibles de aislar cuando ésta se orienta. El maestro de Educación Física no puede considerar su clase –y con ella los contenidos- como alejada de un mundo que le circunda, sostiene y la afecta en su misma realización. Poseer una mirada de clase alejada de su contexto, es considerar que al interior de la misma existen “seres amputados y des-localizados que se levantan sobre los despojos de un pensamiento relacional (Díaz de Rada, 2008, Pág. 34); será entonces a través de una mirada perceptiva como el maestro podrá ver un horizonte de significación indisoluble que tiene su clase con un contexto relacional; polvareda de hechos inextricables que le hacen hablar-ver-oír-sentir una enseñanza vivida; es decir, consentido. De esta manera, para el maestro tendrá mucho sentido los procesos de relación que establecen los estudiantes con ciertas actividades lúdicas, el modo de habitar los escenarios, la forma de utilización de los materiales, sus procesos de comunicación respecto a la moda, la música, el amor, la sexualidad y la amistad entre otros...en fin, toda una serie de encuentros y relaciones vitales difíciles de obviar.

Por último, sin agotar la discusión, una fenomenología de la percepción en los ámbitos educativos de la Educación Física, guardará estrecha relación con una fenomenología del cuerpo y del Otro. Para Merleau-Ponty, el hombre es un *cógito encarnado*, es decir, cuerpo como punto cero de orientación de acceso al mundo, también llamado: *cuerpo propio*, pues el cuerpo es

mi apertura originaria al mundo, mi saber consciente aunque pre-reflexivo sobre el mundo. Mi experiencia me ha convencido de que yo no tengo un cuerpo, sino que soy un cuerpo y que pienso como cuerpo. Yo no pienso con el cuerpo, o a través del cuerpo o desde el cuerpo, sino que pienso como cuerpo... No son los oídos que oyen, soy yo; no son los ojos que ven, soy yo...a partir de lo que me enseña la experiencia de mi vida cotidiana, puedo afirmar que mi cuerpo sabe mucho más del mundo que lo que sabe la llamada razón (Herrera, 2010, pág. 44).

Nuestro saber corpóreo guarda un saber experiencial dispuesto a ser conocido por todas las disciplinas que tienen un relación directa con el estudio de un cuerpo-propio, en tanto; siguiendo a Herrera, no es mi carne o piel la que siente, soy yo; cuerpo-carne que se expresa en medio de las prácticas deportivas y lúdicas al interior de la clase de Educación Física. De este modo, nuestro saber corpóreo guarda una orientación en- el-mundo antes de aprender contenidos propios del desarrollo motor como el equilibrio, la direccionalidad o la lateralidad. Será el maestro, entonces, el encargado de recoger las experiencias corpóreas de sus estudiantes y la suya propia, antes de ingresar al mundo temático de los contenidos propios de la Educación Física. En tal sentido, a cualquier modalidad deportiva, habilidad motriz, categoría de movimiento o patrón básico de desarrollo corporal a enseñar, le antecederá una sensibilidad-perceptiva, una experiencia o saber pre-reflexivo propio del cuerpo. Creer, valorar y querer estas vivencias, es poner al cuerpo como antesala a cualquier conocimiento mecanizado y poder reconocer que detrás de la tipificación de unos seres llamados estudiantes, existen unos cuerpos que se expresan en el Decir de los acontecimientos cotidianos, entre ellos, la clase de Educación Física.

Ahora bien, unido a la corporeidad se encuentra la inter-corporeidad o intersubjetividad; los saberes de un cuerpo entran en relación con los saberes de los otros cuerpos; desde nuestro saber corpóreo podemos distinguir la textura de un objeto a la textura de la piel; o sea, la mano de que tocamos pasa a ser también la mano que nos toca. El cuerpo pasa a ser entonces intermediario de toda intersubjetividad; en la medida que tocamos nos sentimos tocados; “el cuerpo del otro con sus gestos y sus movimientos, con su fisonomía, con su lenguaje, es la encarnación de otro yo” (Herrera, 2010, pág. 45). Somos pues portadores de una sensibilidad que se socializa mediante la encarnación de nuestras experiencias; libros que se leen y se escriben a diario en las páginas de nuestras percepciones táctiles que permanente se encuentran en la exterioridad de lo que somos; exterioridad hecha piel, mejor aún...a flor de piel.

In-conclusión

Con el presente escrito hemos querido unirnos a las reflexiones que sobre los estudios corporales se han venido realizando desde una perspectiva fenomenológica¹⁵; reconocemos que la Educación Física está siendo permeada por una mirada del cuerpo a la luz

¹⁵ Cabe resaltar los estudios desarrollados al interior del grupo de investigación *Estudios de la Educación Corporal* de la Universidad de Antioquia y el grupo *Cuerpo Movimiento* de la Universidad Autónoma de Manizales.

de la fenomenología; sin embargo, creemos que las reflexiones filosóficas se deben decantar en propuestas prácticas para el maestro de clase, sin dejar, claro está, la rigurosidad y criticidad que a este tipo de pensamiento-encarnado le asiste. Diríamos entonces que el preguntarnos por categorías constituyentes de la fenomenología como la percepción y la pregunta por el sentido, son un inicio para introducir este “ir a las cosas mismas” al interior de los patios y canchas escolares, específicamente, en la clase de Educación Física.

BIBLIOGRAFIA

Aguirre-García, J. C. (2006). *La fenomenología como fundamento de las ciencias humanas*. Manizales: Universidad de Caldas.

Aguirre J. C. y Jaramillo L.G (2010). Somatología: La prehistoria de la Ciencia de la Motricidad Humana. En: Grupo Kon-moción (Eds.) *Nervaduras de la Motricidad Humana*. Popayán: Universidad del Cauca. pp. 55-69.

Dávila, E y Pinzón C. (2010). La sexualidad como co-extensión con la vida. En: Grupo Kon-moción (Eds.) *Nervaduras de la Motricidad Humana*. Popayán: Universidad del Cauca. pp 70-81.

Delgado Lombana, C. (2010). El movimiento de la existencia: posibilidades y límites de la descripción fenomenológica de la corporeidad. En: **Revista Folios** No 31. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 21-31.

Díaz de Rada, A (2008) “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?” En: M. I. Jociles & A. Franzé (Eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas Socio-antropológicas de Etnografía y Educación*. Madrid: Trotta, pp. 24-48.

Galindo C J. (1998): “Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido”. En: *Técnicas de Investigación en Sociedad Cultura y Comunicación*. México: Addison Wesley –Parsón, pp. 346-383.

Grondin, J (2004). *Del Sentido de la Vida*. Un ensayo filosófico. Barcelona: Herder

Herrera, D (2010). Husserl y el Mundo de la Vida. En: *Anuario Colombiano de Fenomenología*. Vol. 4. Popayán: Universidad del Cauca. pp. 27-51.

Hurtado, D. H; Jaramillo L. G, Zúñiga, C. I & Montoya H. (2005) *Jóvenes e Imaginarios de la Educación Física*. Popayán. Universidad del Cauca.

Husserl, E (2008) *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Jaramillo, L. G., Murcia, N. y Portela, H. (2005). *La educación física: ¿un problema de preparación o seducción?* Sentido que la comunidad educativa le encuentra a los procesos de educación física en la escuela de básica en el departamento de Caldas. Armenia: Kinésis.

Jaramillo, L. G y Quilindo, V. H (2006). Paisajes, contenidos y métodos: sentidos que configuran la educación física como un “siempre lo mismo”. En: *Revista Pensamiento Educativo*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 38. pp. 154-171

Levinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito*: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme.

Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Murcia, N; Jaramillo L, G; Camacho H y Loaiza M. (2005). **Imaginario del joven colombiano ante la clase de Educación Física**. Armenia: Kinesis.

Reeder, H. P. (2011). *La praxis fenomenológica de Edmund Husserl*. Santafé de Bogotá: San Pablo.

Rimbaud, A. (1993). *Una temporada en el infierno*. Santafé de Bogotá: El Áncora.

Zahavi, D (2008). Simulation, projection and empathy. En: *Consciousness and Cognition*, No. 17, pp. 514-522.

LoLand Sigmund. (2013). Las ciencias del deporte y el ECSS: enfoques y retos. En: *revista Apunts*. Educación Física y Deportes. N.º 111, 1.er trimestre (enero-marzo), pp. 7-14

Rodriguez, Juan (1998). *Deporte y Ciencia: Teoría de la Actividad Física*. Barcelona: INDE

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

JUSTINO, Jussara Aparecida de Paula; FOGANHOLI, Cláudia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Possíveis diálogos entre motricidade e formação musical: uma experiência com a música em espaços de educação não formal. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 230-240.

POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE MOTRICIDADE E FORMAÇÃO MUSICAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A MÚSICA EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Jussara Aparecida de Paula Justino
(SESC-Araraquara-SP/UFSCar)
Cláudia Foganholi
(SPQMH)
Ilza Zenker Leme Joly
(UFSCar)

Eixo temático: Motricidade e Arte

Introdução

Este relato é resultante de reflexões iniciais, e das possibilidades e contribuições que daí se derivam, acerca das possibilidades de formação musical fora do contexto escolar em interface com os pressupostos da Motricidade Humana a partir de experiências proporcionadas em espaços e contextos não formais de educação no percurso de crianças e educadores.

Música e Movimento fazem parte do desenvolvimento humano desde o nascimento e se fazem presente em todas nossas atividades cotidianas nas mais variadas formas como considera BRITO (2003, p.17):

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro, ouvimos o bater de martelos, o ruído de máquinas, o motor de carros ou motos, o canto dos pássaros, o miado dos gatos, o toque do telefone ou o despertador, ouvimos vozes e falas, poesia e música.

O movimento completa e liga todos os ramos da atividade musical, sendo assim, são áreas que podem se influenciar, motivar e completar mutuamente. Segundo o Referencial Curricular brasileiro para Educação Infantil

A realização musical implica tanto gesto como movimento porque o som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos flexão, balanceio, torção, estiramento etc. e os movimentos de locomoção, como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (BRASIL, 1998, p.61).

O que também converge com a afirmação de BRITO (2003, p.17) de que “É fato indiscutível que o ritmo se aprende por meio do corpo e do movimento”.

Assim, uma formação musical perpassa por processos de aprendizagem que buscam dar ao indivíduo ferramentas para que haja uma interação com a Música em vários aspectos, tais como o expressivo e o perceptivo, e no plano do significado por meio de uma ação musicalizadora que permita a compreensão e utilização da linguagem musical, sem ter como fim em si mesmo a formação de músicos profissionais.

A música pode ser uma forma de dar expressão artística ao movimento, uma comunicação expressiva, mas que toma consciência através da Motricidade. Todos os fenômenos da Música podem ser transferidos através de movimentos corporais para uma representação temporal e espacial como já abordado, em 1895, pelo educador musical Carl Orff, compositor alemão em sua obra didática.

Para refletir sobre esse processo de formação, consideramos a perspectiva da Motricidade que pode ser compreendida como “[...] corpo em acto, como corpo vivo, em movimento intencional para o mundo, para os outros, para a transcendência, dado que entre mim e tudo o que existe há uma unidade indissociável” (SERGIO, 2005, p. 82). Nessa proposta, a utilização dos paradigmas da Motricidade exige uma mudança de atitude frente às relações que estabelecemos com o mundo buscando superar “a dualidade teoria-prática e o racionalismo fechado do reducionismo cientista, [...] sem temer a incerteza, o caos, a complexidade” (SERGIO, 1994, p. 60). A Motricidade é um dos elementos que compõem a complexidade humana e se configura como um processo dinâmico de aquisição do saber (SERGIO, 2009).

Desta maneira, o objetivo deste trabalho é propor reflexões acerca das possibilidades de articulação entre Motricidade Humana e Educação Musical que podem ocorrer nos espaços de educação não formal, a partir de um olhar sobre uma experiência musical. Além da

sustentação pela pesquisa teórica, tais reflexões partem da consideração da perspectiva de crianças, educadoras e educadores que possam apresentar outros desenhos possíveis para a organização dos conteúdos nos processos educativos da formação em Música.

O intuito da busca por outras formas de organização dos conteúdos nos processos educativos é a potencialização das singularidades dos sujeitos envolvidos e a busca por caminhos que enfatizem a importância da Música enquanto área de conhecimento na Educação.

Este trabalho, de natureza qualitativa, foi pautado em observações e registros feitos em campo, constituindo-se por um levantamento bibliográfico dos termos Motricidade Humana, Educação Musical e Pedagogia Dialógica e pelo relato de experiência de uma práxis Educação Musical realizada fora do contexto escolar.

Para a realização da reflexão proposta, este trabalho toma como campo de estudo uma ação de Educação Musical proposta no Programa Curumim do SESC¹- SP na cidade de Araraquara, estado de São Paulo, Brasil no ano de 2012. O Programa Curumim é um projeto de educação não formal que atende crianças na faixa etária de sete a doze anos e tem como objetivo a valorização e o desenvolvimento da autonomia e cidadania a partir de diversas linguagens e atividades lúdicas.

Para tanto, este trabalho será dividido em três partes: A) Formação musical e Motricidade, na qual expomos a articulação dos referenciais teóricos da Motricidade, da Pedagogia Dialógica e da Educação Musical; B) Uma experiência com Educação Musical, momento em que fazemos o relato da experiência em um espaço de educação não formal; C) Considerações, na qual sugerimos algumas reflexões sobre as possíveis contribuições da Motricidade para a práxis em Educação Musical.

Formação Musical e Motricidade

As crianças inscritas no Programa Curumim frequentam a escola formal no contra turno das atividades no SESC, e parte das crianças participantes da atividade de musicalização proposta pelo Programa já tem contato com a Linguagem musical. Este contato, para a maioria das crianças, se estabelece pelos métodos tradicionais e na perspectiva da aprendizagem instrumental como é o mais comum numa parcela relevante das instituições de ensino no Brasil.

¹ O SESC, abreviatura de Serviço Social do Comércio, é uma instituição brasileira privada, sem fins lucrativos, criada em 1946, mantida pelos empresários do comércio de bens e serviços e turismo, com atuação em todo âmbito nacional, voltada prioritariamente para o bem estar social dos servidores do comércio e seus familiares, mas aberto a comunidade em geral; atua nas áreas da educação, saúde, lazer, cultura e assistência.

De acordo com Brito (2003, p.41) “O modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no tempo-espaço, revela o modo como percebem, apreendem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia”.

Nessa perspectiva encontramos na teoria freireana de Educação um referencial comum, pois as crianças com uma maneira própria de ler o contexto musical onde estavam inseridas foram contribuindo e desvelando através de brincadeiras e outras possibilidades propostas por elas, por meio de seus saberes de experiência feita, outros caminhos para o processo de aprendizagem que as tornavam copropositoras nesse movimento de ensinar-aprender- ensinar.

Freire (1997) afirma que a construção de uma postura dialógica implica na oposição ao autoritarismo e ao posicionamento hierarquizado entre os saberes, no qual educadoras e educadores se estabelecem como as pessoas que sabem mais nas relações com educandas e educandos. Nesse sentido, aponta para a necessidade de que, na prática pedagógica, existam a escuta, o reconhecimento e a valorização do saber de experiência feita. Freire (1997) utiliza essa expressão para identificar e propor o reconhecimento dos saberes produzidos por todas as pessoas no cotidiano. O saber da experiência feita é o saber de todos nós a partir de nosso corpo-próprio no mundo.

A postura de valorização desses saberes é uma exigência da práxis proposta no sentido em que busca desmistificar a ideia de hierarquização dos saberes que, propagada pelo cientificismo, situa os conhecimentos provenientes das culturas populares como inferiores aos que são produzidos pela cultura dominante. Para Freire (1994, p.46), não pode haver diálogo sem o reconhecimento de que “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos [...]”, sem a compreensão de que todas as pessoas têm saberes importantes de acordo com sua atuação no mundo. O reconhecimento desses saberes, no entanto, não é o ponto final da ação educativa, mas o ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos, como afirma Freire (2014, p.381)

O ponto de partida de um projeto educacional está na identidade cultural dos educandos e não na dos educadores. Está na compreensão do mundo dos educandos. Está na sabedoria de que os educandos estão molhados, ensopados. Não importa que seja saber de experiência feita, portanto senso comum. Ninguém supera o senso comum a não ser partindo dele. [...] Eu tenho primeiro que assumir a ingenuidade do educando, me *empapar* dela também, depois, dar o braço ao educando e partir para superá-la. Isto não se faz! A escola admite que o educando é tábua rasa para ela. Não traz nada do mundo e depois que vem para ela continua não recebendo nada do mundo.

Na perspectiva da Motricidade o que dá sentido ao movimento é o anseio de transcendência característico dos seres humanos e, portanto, não se consideram os movimentos desligados da relação dos seres com o mundo, mas os movimentos intencionais, ou seja, carregados de significação e sentido. Assim, a compreensão da formação musical ultrapassa a identificação com um conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas ou como simples reprodução de gestos motores, pois está conectada com o todo existente no entorno de um corpo-próprio que, sendo também integrado, não pode ser fragmentado em social, biológico, histórico ou cognitivo.

De acordo com Merleau-Ponty (2006, p. 269) “[...] sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório do meu ser total”. Assim, a experiência do corpo-próprio é oposta ao movimento reflexivo que separa o objeto do sujeito nos proporcionando apenas o pensamento – ideia ou conceito – do corpo e não o corpo em realidade ou a experiência do corpo.

A reflexão sobre a experiência de formação musical nos espaços de educação não formal, articulada com os pressupostos da Motricidade nos processos educativos realizados nesses espaços, pode resultar em uma rede de ações que nos direcione para uma práxis educativa dialógica. Por rede de ações compreendemos as diversas atuações e proposições nas quais os procedimentos didáticos e a atuação docente, bem como o efeito que a articulação desses elementos pode gerar, estão no cerne dos processos educativos construídos, e vão ao encontro das várias lutas em busca de uma Educação que esteja em permanente conexão com o cotidiano, e que dê suportes para a compreensão e leitura de mundo.

Essas teias de relações podem ocorrer nos distintos espaços educativos, formais e não formais, no entanto o recorte desse trabalho aponta para a atuação da educação não formal, sistema de educação que pode ser entendido, de acordo com GOHN (2008, p.7), como:

[...] um sistema que aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social.

Buscamos entender quais possibilidades podem ser extraídas da troca e do diálogo entre as formas de ensinar e aprender nesse sistema de educação, a partir da experiência de crianças e educadoras e educadores, que possam, nesse intercâmbio, contribuir para a

compreensão de ações educativas em um processo global e permanente, sugerindo novas perspectivas de apreensão do conhecimento. Trazemos para debate, nessa reflexão, o apontamento voltado para a especificidade desse sistema com base na perspectiva de GOHN (2008, p.99),

Aqui o ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam àquelas práticas.

A aproximação sugerida entre Motricidade e Educação Musical pode viabilizar a criação de interfaces com outras linguagens e elementos pertinentes, como uma oportunidade para novos estímulos perceptivos, situação onde crianças e educadoras (es) possam criar juntos os seus percursos de ensinar e aprender sem atuar meramente como transmissores e receptores, como aponta Freire (2014, p.28) quando afirma que “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”

A prática educativa dialógica se manifesta na curiosidade, na indagação e na nossa compreensão como seres da pergunta, condição que nos encaminha para a possibilidade de conhecer, não apenas de memorizar conteúdos (FREIRE, 2004, p.76). O autor se refere à dialogicidade não como um instrumento da prática pedagógica, mas como essencial à comunicação, uma exigência da natureza humana e parte da opção democrática de educadoras e educadores.

A partir das reflexões propostas no diálogo com os referenciais teóricos que trazemos à baila neste trabalho, pretendemos contribuir com o percurso de formação de crianças e educadoras (es) a fim de efetivar os objetivos da Música na educação, tais como a compreensão da linguagem musical de modo que priorize a percepção, a musicalidade, a educação estética, sem a atitude focalista de ter como objetivo principal somente a aprendizagem de algum instrumento ou a profissionalização. Dentre tais objetivos destacamos a sugestão de caminhos para o desenvolvimento do sensível e a expressão do potencial criador, pois de acordo com Brito (2007, p. 38) “A construção musical se dá em primeiro plano, no nível interno pela ação de uma escuta intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados”.

Buscamos, também, demonstrar como é possível que as pessoas envolvidas vivenciem os processos que são apresentados em sua formação de maneira engajada com a

problematização da realidade, na aproximação entre os conteúdos abordados e a vida cotidiana.

Nesse diálogo é possível enfatizar um olhar sobre a construção da aprendizagem pautada pela experiência e sobre a proposição conjunta de ideias geradas na troca entre crianças e educadoras (es), como propõe o relato a seguir.

Uma experiência com educação musical

Esta experiência se deu em um período de 10 meses, com um grupo de 20 crianças na faixa etária de 07 a 12 anos. Os encontros ocorreram com a frequência de uma vez por semana às quintas feiras nas dependências do SESC na cidade de Araraquara-SP, Brasil.

As atividades eram organizadas de maneira que, após atividade temática dirigida pelos educadores, as crianças participantes da oficina de educação musical se reuniam para a atividade, sempre recepcionadas por alguma brincadeira para a integração do grupo. Com frequência, eram utilizadas canções para brincadeiras de roda do cancionário infantil brasileiro, e os jogos de mãos, brincadeiras sempre propostas pelas crianças no início e fim da atividade.

Num primeiro momento, os objetivos específicos dessa atividade musical com as crianças, estavam em estimular de maneira lúdica, a curiosidade e a imaginação das mesmas e assim apresentar as questões ligadas à percepção, ao ritmo, e outros objetivos comuns aos projetos tradicionais de ensino de Música. Foram experimentadas diversas possibilidades, juntando ideias tradicionais, brincadeiras improvisadas e paralelamente construindo um percurso teórico, didático e pedagógico que fosse fundamentando a prática.

Ao observar o envolvimento das crianças, foi possível perceber que elas próprias foram criando outras estratégias para o exercício do aprender, e ao apresentar para o grupo como uma contribuição a mais, tornavam-se copropositoras nas ideias que eram sugeridas e desenvolvidas. As crianças propuseram adaptações nas brincadeiras já conhecidas, e também propuseram a partir de algumas dinâmicas, formas de escrever e representar os sons que aliavam movimento e criatividade.

Essa intervenção das crianças redimensionou a prática docente e suscitou reflexões que apontaram para novas possibilidades dessa ação, sugerindo outras formas que partissem das vivências das próprias crianças, bem como da relação de diálogo entre elas e a educadora, uma forma de apreender com as crianças o que realmente ensinar.

Neste grupo, os referenciais de aprendizagem musical que as crianças tinham estavam baseados, no Sistema Tonal, um dos sistemas de aprendizagem musical tradicional no qual uma das características é a leitura fluente de partituras. Essa referência prévia foi tomada em consideração e a partir daí buscamos meios para ressignificar esses signos, já que essa habilidade de leitura esperada nessa perspectiva, nem sempre é de fácil compreensão para as crianças principalmente para as que ainda não estão alfabetizadas, pois demandam uma complexidade cognitiva nem sempre imanente no repertório das crianças em idade escolar, fase em que o simbólico se dá em conjunto com concreto, com o ativo e com o lúdico.

As propostas em coproposição das crianças com a educadora foram surgindo a partir também das dificuldades que emergiam das crianças na compreensão dos conteúdos apresentados na escola, e que ali naquele contexto de informalidade se sentiam a vontade e com autonomia para o questionamento, comparações e mesmo uma recriação desses conteúdos à maneira delas. Como, por exemplo, quando realizaram a criação de desenhos na representação dos sons sem a grafia musical tradicional. As crianças também passaram a cantar as notas musicais e digitar no instrumento sem soprar como no caso da Flauta doce, um dos instrumentos utilizados. Em outras situações registradas, observamos o questionamento das crianças sobre outras possibilidades de utilização dos instrumentos em um contexto lúdico.

Foi possível perceber a reação de encantamento das crianças que a cada encontro subsequente se mostravam mais envolvidas nesse processo de construção e desconstrução, expressando um fazer musical próprio da infância, demonstrando o espontâneo, o coletivo e o autônomo como pilares de novos significados. Observamos também uma leveza e espontaneidade na realização das aulas, nas quais as crianças se mostravam alegres e descontraídas. Foi possível observar que estavam estimuladas para conhecer mais sobre a Música, porém sem um viés inteiramente técnico. Esta observação nos possibilitou lançar um novo olhar para o que vivenciávamos e agregar conexão com novas estratégias, uma delas a internalização dos processos educativos por meio da escuta das crianças feita nas rodas de conversa após a atividade, onde elas comentavam e sugeriam sobre o que estava sendo feito.

As crianças encontraram meios de organização do conhecimento musical, de uma maneira relevante, pois conseguiam ampliar e redimensionar escutas e significados, apontando para a pluralidade, a diferença e o dinamismo no (e do) musical, que por vezes tinha na manifestação da corporeidade seu maior contribuinte. Em situações de maior complexidade, foram capazes de aliar sonoridade, movimento e representação gráfica.

A partir de músicas diversas, estruturadas em ritmos binários, criamos jogos rítmicos e expressivos, onde as crianças poderiam utilizar movimentos usando as mãos e os pés para assimilação do pulso, e depois deveriam representar graficamente para expor aos colegas. A maneira divertida como receberam a proposta, permitiu que essa dinâmica se expandisse para outras estruturas musicais aliando o ritmo e movimentação corporal, onde a música numa concepção vinculada a uma organização com regras, assumiu o papel de jogo, envolvendo todo o grupo, suscitando ideias e confirmando as palavras de Brito (2003, p.31) de que: “É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões”.

Na interação com as proposições das crianças, e em busca de um embasamento que sustentasse a prática docente, percebemos que as experiências vivenciadas foram fundamentais nessa troca, contribuindo para a trajetória de significações dos processos educativos gerados.

Considerações

A partir de uma abertura autônoma e emancipadora, pode-se tomar consciência do quanto o potencial criativo das pessoas envolvidas no processo educativo é mediador nesse percurso, podendo se tornar corresponsável no compartilhamento das experiências e proposições de ideias que agreguem e ressignifiquem a práxis.

A observação das possibilidades presentes nas situações não formais de educação pode contribuir para a reflexão de uma Educação que não responsabilize somente a escola no alcance de ideais pedagógicos, que forme uma criança mais participativa, mais inteirada, contextualizada e atenta, sem deixar de ser criança. No mesmo sentido, nos indica uma reflexão sobre educadoras (es) que não é apenas quem educa, mas também aquele que vai ser reeducado, como ser receptivo às perspectivas que emergem das crianças. Desta maneira, consideramos que tais reflexões podem ser ampliadas para os contextos de educação formal e contextos escolares.

Buscando compreender as possíveis contribuições da Motricidade para a formação musical bem como a relevância da troca de experiência entre as pessoas envolvidas na experiência de Educação Musical não formal, consideramos que tais propostas devem abarcar e articular distintas maneiras de os sujeitos se relacionarem com os saberes e também uns com os outros.

A proposta de reflexão sobre a Educação Musical neste estudo se relaciona com a perspectiva da Motricidade e de uma práxis dialógica, no sentido em que compreende o corpo-próprio em sua ação ao mundo. Essa compreensão é expressa na necessidade de ser com o outro, em processo de escuta e atenção. Sugere-se que a Educação Musical se situe a partir da relação com o mundo e entre as pessoas que dela participam.

A reflexão crítica sobre a importância e possibilidade de se promover estas ações na ressignificação de processos educativos em Música, propõe a busca de caminhos didáticos que partam da experiência de crianças e educadoras(es) e estimulem novas ideias e significados. Buscamos, assim, refletir sobre a possibilidade de construir caminhos na educação não formal que acessem e despertem a troca entre crianças e educadores, desconstruam estereótipos e fundamentalismos, e possam gerar uma prática pedagógica dialógica em Música na Educação.

Referências

- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, T. de A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- _____. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. São Paulo: PUC, SP, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da tolerância**. Apresentação, organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOHN, M. da G. **Educação não formal**: Cultura e Política. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- SÉRGIO, M.; TORO, S. La motricidad humana, um corte epistemológico de la educación física. Popayán: Revista **Consentido**, v.1, n.1, p.101-109, 2005.

_____. O Desporto e a Motricidade Humana. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 13, p. 41-53, out-dez, 2009.

_____. **Motricidade humana**: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

LIMA, Luiz Augusto Normanha. O método da estrutura do fenômeno situado: uma contribuição para a pesquisa em motricidade humana. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 241-251.

O MÉTODO DA ESTRUTURA DO FENÔMENO SITUADO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA EM MOTRICIDADE HUMANA

Luiz Augusto Normanha Lima¹

Eixo Temático: Epistemologia da Motricidade Humana

1. A ANÁLISE DO FENÔMENO SITUADO

A Fenomenologia é um recurso metodológico que possibilita ao pesquisador a investigação de situações vividas e o ingressar no mundo-vida dos seus sujeitos - os que possuem a vivência da coisa-mesma. A revelação dessa experiência é o fenômeno sobre o qual o pesquisador tem interesse e intenção de compreender. O método visa à organização das descrições das falas dos sujeitos que são os dados da pesquisa.

Inicialmente, é bom que se diga que a criação de um método de pesquisa que emprega as noções apresentadas pela Fenomenologia não objetiva inventar um modelo ou padrão para esta. Mesmo porque, falar em padrão fenomenológico é algo inconcebível. De início, cada filósofo que desenvolve uma Fenomenologia realiza-a com interesses diferentes. Assim, sabe-se: a Fenomenologia husserliana difere da heideggeriana e da merleau-pontiana, como, também, diferem da Fenomenologia hermenêutica, à qual se alinham vários outros filósofos.

A pesquisa à qual aqui se faz referência, dentro desse vasto leque de possibilidades na Fenomenologia, é a Pesquisa Qualitativa da Análise da Estrutura do Fenômeno Situado, proposta pelo Professor Emérito Dr. Joel Martins (PUC de São Paulo), e sua ex-orientada Professora Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo. Mais uma série de educadores se inclui, como psicólogos, físicos, inclusive fundadores da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos, a SEPQ.

Martins e Espósito (1992) afirmam que:

¹Doutor em Psicologia da Educação – PUC/SP. Docente do Departamento de Educação Física – DEF/UNESP Rio Claro. Contato: lanlima@rc.unesp.br

Fenomenologia é, neste século XX, principalmente, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípuo é a investigação direta e a descrição de fenômenos com que a consciência teve experiência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos (p.50).

Esta ideia de fenomenologia também é identificada por outros autores. Para Dartigues (1992):

O tema do *compreender*, que não foi criado pela Fenomenologia, deu ensejo, desde o século XIX, a inúmeros estudos e discussões [...]. A Fenomenologia, portanto, não fez mais do que trazer a sua contribuição a um tema particularmente debatido e não se pode dizer que sua contribuição tenha fechado, nem mesmo simplificado a discussão: “Quem hoje quisesse empreender uma obra sintética e passar em revista todas as publicações que até este dia apareceram contra ou a favor do “compreender” enquanto método científico teria necessidade, não de três, mas de ao menos seis volumes” (STRASSER, 1967). Por isso nós nos contentaremos em ressaltar que a ideia de intenção está no fundamento do compreender tal como o supõem as investigações que se recomendam da Fenomenologia nas ciências humanas (p. 49 e 51).

Já em Martins e Bicudo (1989), as diferentes modalidades de pesquisas fenomenológicas adotam um mesmo referencial, porém, propunham ações diferentes. Em “F”, a preocupação está no fenômeno situado, na sua delimitação baseada em um enfoque metodológico filosófico. Assim, os fundamentos filosóficos da Fenomenologia são aplicados ao campo da Psicologia, de forma que delimitar o fenômeno passa a ser uma parte do desenvolvimento da “psicologia fenomenológica”. A preocupação dirige-se àquilo que os sujeitos da pesquisa vivenciam. Esse é o fundamento desse tipo de pesquisa que trata da vivência do fenômeno manifesto nas descrições - gravadas e transcritas pelo pesquisador, que passa em sua análise, a atribuir significados a tais transcrições.

Um exemplo canônico dessa modalidade “F” encontra-se nos trabalhos de Giorgi (1978). Contudo, esse autor desenvolveu-o até a análise ideográfica. A análise nomotética já é uma proposta de Martins e Bicudo (1989). O sujeito que descreve sua experiência é situado no mundo e ao mundo com os outros; sua expressão e fala pertencem a um contexto. O pesquisador que está interessado na Pesquisa Qualitativa da Análise da Estrutura do Fenômeno Situado, modalidade “F”, procura a essência do fenômeno, que não é o final da análise, mas o meio pelo qual traz à luz as experiências vividas e o que elas possuem.

Mas como a modalidade “F” se fundamenta na Fenomenologia, entendida como escola filosófica, onde a ênfase maior na busca do conhecimento está

na essência compreendida como representante de um universal de análise, a sua análise qualitativa fica aquém da universalidade completa almejada pela análise filosófica. Isso porque, na pesquisa qualitativa em F, o interesse está mais em captar a essência ou a estrutura do fenômeno, a qual é dependente de um contexto e relevante para situações típicas do que no conhecimento dos universais. O nível das descrições não é nem universal, nem particular. É geral. (p.36) (MARTINS e BICUDO, op. cit.).

Os autores ainda consideram as modalidades “C” e “L”: “C” esta relacionada aos conteúdos e “L” às representações das linguagens, tendendo à Hermenêutica. “Em L, terceira modalidade, o compromisso é fornecer, através da linguagem entendida como relato verbal, as formas de representação de dados.” (p.30).

Na modalidade “L” não se pretende explorar e revelar a experiência vivida: sua essência é estabelecer um significado geral e estrutural para o fenômeno. Em “L”, deseja-se explorar os significados existentes na linguagem do sujeito, mais que compreender sua experiência vivida e o seu falar sobre o fenômeno. Trata-se de montar uma rede de representações e imagens, tantas quantas forem possíveis, buscando combinações de categorias gerais dentro de um sistema de formas gerais. Essas representações são organizadas com o objetivo de desenvolvê-las até que se tornem aplicáveis a uma variação na espécie dos fenômenos descritos.

Para Martins e Bicudo (1989) uma representação é um ato ou processo através do qual a mente forma uma imagem ou uma ideia do objeto. Pretendiam os autores criar uma rede de compreensões; a preocupação não era mais conhecer a essência do que se falou, mas o que representava aquilo, ou seja, o que levou o sujeito a falar aquilo, daquela forma, sempre buscando um contexto geral e amplas categorias, como num “caminho hermenêutico”. Então, o que pretendia a modalidade “L” era:

Busca, essa modalidade de pesquisa, combinações de categorias gerais dentro de um sistema de formas gerais de representações. Esse sistema resulta das descrições dos dados e das representações feitas pelos sujeitos. A questão básica desse modo de pesquisar é saber se as formas de representações estão em correspondência com o conteúdo empírico a ser representado. Assim sendo, o significado das categorias encontradas não é linguístico, formal, expressão de relações entre dados observados e descrições realizadas, mas é desenvolvido a partir de bases empíricas (p.37).

A modalidade “L” foi pouco utilizada quando comparado seu uso com a “modalidade F”, que rapidamente se difundiu, ainda que haja algumas tentativas de aplicar “L” em “F”. Como o modelo “F” é o centro das atenções neste artigo, nesta apresentação, além de ser

o modelo mais empregado, receberá maior enfoque. Quatro momentos são distintos na análise na modalidade “F”:

1. Leitura da descrição ingênua (no sentido de que ainda não foi trabalhada é pura) e inteira, para que possa ser construído um sentido para o conjunto de proposições;
2. Leitura do texto com o objetivo de encontrar “unidades de significado” no discurso;
3. Transformação de cada unidade encontrada no discurso ingênuo para o discurso psicológico ou educacional;
4. Busca da essência ou da estrutura.

Esses momentos devem ser apresentados no relatório da pesquisa. Eles precisam ocorrer para que um trabalho possa configurar-se como “modalidade F”. O grande sofrimento parece estar, atualmente, chegando ao fim. Pelo menos é o que se espera no que se refere ao trabalho exaustivo que os seguidores da Fenomenologia realizaram nos últimos 20 anos, para esclarecer quais os fundamentos que determinavam quando uma pesquisa deixava de pertencer ao modelo positivista canônico, para assumir uma postura fenomenológica. Esses 20 anos foram de verdadeiros combates para os que optavam pelo novo modelo. Era preciso enfrentar as adversidades, pois, sendo algo completamente “diferente”, desafiava, provocava certa rejeição e teimosia nos pesquisadores que não aceitavam estar diante, realmente, de uma nova Ciência - preferiam renegá-la e, por vezes, menosprezá-la classificando-a como “não científica”.

Como poderiam os grandes representantes, os fiéis seguidores da Ciência, conservadores, criadores de tabus e preconceitos, carregados de razão, únicos detentores do conhecimento, curvar-se a algo que questionava seus próprios procedimentos? A forma de combater a opressão dos pesquisadores positivistas caracterizou a não imposição de um modelo ou método para a Análise do Fenômeno Situado. Essa forma não impositiva rapidamente foi seguida e adotada pelas várias pesquisas que se apresentavam seguindo esse método.

Ao adotar um caminho para desenvolver o que foi definido como Análise Qualitativa do Fenômeno Situado e comparando os vários estudos realizados com o mesmo método, observa-se, então, que tais estudos conservam características individuais. No entanto, seguem os requisitos no que diz respeito a alguns aspectos fundamentais para uma pesquisa ser considerada fenomenológica.

O que solicita uma pesquisa neste método da Análise da Pesquisa do Fenômeno situado? Inicialmente, o pesquisador expõe seu mundo-vida, revelando sua proximidade com

o fenômeno que pretende analisar. Na apresentação da pesquisa, primeiramente expõe-se o mundo-vida do pesquisador, ou “*lebenswelt*” conforme Martins e Bicudo (1989). Em seguida, o pesquisador deve desenvolver sua pré-reflexão, situar o fenômeno e apresentar a interrogação. Esses itens constituem a primeira parte da pesquisa. Essa forma de proceder garante a retirada da pesquisa do modelo positivista. Enquanto, numa pesquisa tradicional, o início se faz a partir das definições de campo, objetivos, hipóteses, delimitação do problema, definição da amostra, que sugerem uma perspectiva anterior à análise dos dados - o que permite certa influência do pesquisador - o procedimento adotado na Pesquisa do Fenômeno Situado segue a necessidade do pesquisador estar sintonizado nos mesmos interesses, por exemplo, como refere Husserl (1978): “Ir à coisa mesma”.

A pesquisa da estrutura do fenômeno situado tem uma apresentação própria sequencial, a saber: o mundo-vida, a pré-reflexão; situar o fenômeno, a interrogação e a metodologia.

2. O MUNDO-VIDA

Diferentemente de colocar o mundo em dúvida, como propunha o método cartesiano, a Pesquisa Qualitativa do Fenômeno Situado enfatiza a experiência vivida no mundo como ele é. Experiência de vida é uma combinação de memórias, percepções e antecipações que se combinam numa unidade nunca estática ou final. Realizar Fenomenologia é crer nesse mundo de experiências, de vivências, consciente de que o mundo está aí, ao redor, antes de qualquer elaboração de pensamento que se possa realizar sobre ele. A existência vem antes de todas as asserções, dúvidas ou problematizações.

“Mundo-vida” foi a expressão utilizada por Martins e Bicudo (1989) para se iniciar um relatório de pesquisa: o pesquisador apresenta seu mundo-vida, isto é, suas percepções, asserções, conhecimentos. Narra, na primeira pessoa (postura assumida em todo o trabalho), a sua proximidade e vivência no fenômeno e explicita sua relação com o seu objeto de estudo de forma clara.

O mundo é aquilo que o ser percebe, não apenas o que se pensa sobre ele, mas o que se vive. O mundo-vida é o momento de expor essa proximidade com o mundo, essa comunicação, mas nunca com sua posse, dado que o mundo é infinito.

Dessa forma, a exposição do mundo-vida não pode estar desalinhada da imaginação estética, o gosto pela arte e a sua verdade, a imaginação e a linguagem.

A imaginação é um ato mental muito difícil de ser definido, diferente de outros atos mentais mais conhecidos. Essa dificuldade acaba fazendo com que a imaginação seja algo fugaz e superficial. Mesmo considerando a dificuldade de ser definida, não seria justificável deixar ou abandonar a imaginação, não reconhecendo nela um excelente auxiliar na descrição fenomenológica e um valioso instrumento de análise. A variação imaginativa, por exemplo, permeia toda a apresentação da pesquisa, do Mundo-vida à Construção dos Resultados.

3. A PRÉ-REFLEXÃO

A pré-reflexão é um termo que designa o momento anterior ao da reflexão - as análises propriamente ditas. Toda a ciência positivista e empírica tornou incompreensível o significado pré-reflexivo primordial que o mundo tem para nós. Na pré-reflexão, o pesquisador expõe sua intencionalidade da consciência, em uma referência a Husserl, uma consciência de ato, que se referente aos juízos e valores. Contudo, aproximando-se de Merleau-Ponty, que propõe uma consciência ao mundo, que é quando, voluntariamente, uma pessoa assume uma posição, intencionalidade crítica ou operativa, trabalhando e produzindo, em uma direcionalidade da consciência para o mundo que já está aí, mesmo antes que a reflexão inicie, diante de nós. Portanto, uma unidade natural do mundo, antipredicativa, que não categoriza que não é afirmativa, conclusiva do mundo. O mundo está aí antes de nós e é preciso doar-se a esta abertura para sua compreensão, o que se diferencia da intelecção tradicional, de uma compreensão confinada às naturezas verdadeiras e imutáveis daquilo que já existe por definição ou porque alguém ensina. “É verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo” (MERLEAU-PONTY, 1984).

A Fenomenologia é, então, essa operacionalidade da consciência e a busca das origens. Assim, concentra-se numa coisa percebida, num acontecimento histórico, ou numa doutrina. Compreender o fenômeno será assumir essa coisa na sua intenção total, mais que encontrar a ideia ou a lei do tipo físico-matemático, que são realizadas através do pensamento objetivo. O que se quer atingir é o “*eidos*”, a essência do fenômeno, algo completamente novo, que já é diferente da sua origem, uma intuição essencial, pura. Essência ou “*eidos*” difere da ideia sobre as coisas empíricas. Compreender eideticamente significa encarar o fenômeno diante dos olhos e estudá-lo de maneira sistemática para poder compreender o objeto na sua intenção total, na sua essência e não apenas na sua representação. O pesquisador deixa de lado, com esse modo de proceder, a experiência empírica “*erfahrung*” para assumir a experiência consciente “*erlebiss*” (HURSSSEL, 1970).

Na pré-reflexão, o pesquisador parte do que já existe dado no mundo objetivo, para que, a partir das várias explicações e teorias, possa suspender esses *a priori* realizar a “*epoché*” - e ir à coisa mesma, que constitui a experiência consciente do fenômeno.

4. SITUAR O FENÔMENO

A pesquisa fenomenológica propõe “ir à coisa mesma”, ou seja, àqueles que experienciam em seu mundo-vida o fenômeno interrogado e podem falar sobre ele. Martins e Bicudo (1989) alertam sobre os cuidados que se deve tomar para realizar a Pesquisa Qualitativa da Análise do Fenômeno Situado. Por exemplo: não é possível falar em pesquisar aprendizagem, ansiedade, solidão, entre outros temas, como ocorre na pesquisa empírica positivista. Os acontecimentos não podem ser considerados em si, como realidades objetivas. Faz-se necessário sair do dualismo sujeito-objeto, mundo exterior, mundo interior. Martins e Bicudo (1989), expõem:

A pesquisa qualitativa, segundo essa abordagem, precisa, de início, situar o fenômeno. Isso quer dizer que só há fenômeno psicológico enquanto houver um sujeito no qual ele se situa. Assim, o pesquisador está no sujeito que está aprendendo, no sujeito que está ansioso, no sujeito que está com medo, etc. Há sempre um sujeito, em uma situação vivenciando o fenômeno (p. 75).

5. A INTERROGAÇÃO

Apresentar a interrogação é necessário e determinante para que a pesquisa seja considerada uma análise do Fenômeno Situado. A noção e emprego da interrogação definem as diferenças entre fenômeno e fato, e é preciso diferenciá-los. Fato tem origem na lógica e é utilizado pelo empirismo, pelo racionalismo cartesiano e, no positivismo clássico, como aquilo que pode tornar-se objetivo e rigorosamente estudado enquanto objeto da ciência. Decorre daí, que um conhecimento precisa ser provado através do sentido da certeza e de observação sistemática que assegurem sua objetividade. Ao optar pela metodologia “F”, dentro de uma postura existencial e fenomenológica, a regra é completamente diferente. Fenômeno vem da expressão grega “*fainomenon*”, derivada do verbo “*fainestai*”, que significa mostrar-se a si mesmo. Assim, “*fainomenon*” significa aquilo que se mostra, que se manifesta. “*Fainestai*” é uma forma reduzida que vem de “*faino*”, significando trazer à luz do dia. A raiz “*Fa*”, entendida como “*fos*”, é luz, aquilo que é brilhante.

A ideia de fenômeno assume, na pesquisa psicológica e educacional, o sentido da entidade que se mostra em um local situado. Por exemplo: ciúme, depressão, medo etc. Cada

um desses fenômenos só pode se mostrar enquanto situados, ou seja, numa situação em que alguém, um ser específico, sente ciúme, depressão, medo etc., e o acesso a esses só ocorre, diretamente, pelo próprio sentimento de alguém experienciando-os, ou, indiretamente, por meio da descrição do sentir ciúme, depressão, medo, etc. Daí toda a importância da interrogação, que seria a porta de entrada para esse universo subjetivo da descrição dos fenômenos através da expressão e fala dos que os vivenciam.

O pesquisador, após expor a pré-reflexão e situar o fenômeno na experiência vivida de um sujeito, interroga-o na sua acuidade compreensiva, possibilitando o ingresso no seu universo, através de uma única e simples pergunta: “o que é isto?”. A descrição obtida na resposta a essa interrogação passa a ser objeto de análise e o contido nela é sua constituição dos dados. Em seguida, após a apresentação da metodologia esclarecendo o que são as análises e como se realizam, o pesquisador irá, então, debruçar-se sobre os discursos para realizar as análises. Martins e Espósito (1992) explicam o que é o discurso:

O termo discurso refere-se aqui à consciência que o sujeito tem de algo que se esvai no tempo e na normatividade, tendendo a perder aquele sentido mais original que precedeu à sua própria lógica, ao ser ensinado através das gerações. Discurso é a articulação na linguagem daquilo que foi estruturado na expressão, na afetividade e na compreensão. Constitui a maneira de o humano ser no seu mundo. O recurso do discurso é a linguagem, a totalidade de palavras e seus significados preestabelecidos onde o ser humano discursivo tem o seu ser mais íntimo expresso (p. 30).

6. METODOLOGIA

6.1 ANÁLISE IDEOGRÁFICA

A Análise Ideográfica, também denominada Análise do Individual, é realizada em cada um dos discursos, através de esquemas de ideogramas de significação (ideografia). A denominação “ideográfica” pode referir-se tanto a ideogramas como a idiosincrasias, individualidades. Refere-se, também, ao emprego de representações ou ideias por meio de símbolos - análise da ideologia. Para Martins e Bicudo (1989):

A análise ideográfica refere-se ao emprego de ideogramas, ou seja, de representações de ideias por meio de símbolos. Efetivamente, trata-se da análise da ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito. A raiz do termo está em ideografia, que se refere à representação de ideias por meio de símbolos gráficos (p.100).

O método fenomenológico pretende atingir a essência ou estrutura do fenômeno que deve mostrar-se nas descrições ou discursos dos sujeitos. Por sua vez, esses discursos revelam seus significados. Os discursos são a articulação da inteligibilidade dos sujeitos. Revelam as experiências que os sujeitos vivenciam no seu mundo-vida, ou seja, no mundo pré-reflexivo ou pré-objetivo. Após a coleta de dados, a partir de gravações em fitas-cassete, são realizadas as descrições dos discursos, destacadas as unidades de significado e interpretadas. A partir delas elabora-se a análise ideográfica para em seguida construir-se a partir de todas estas análises o quadro nomotético, que possibilita a construção dos resultados.

Na descrição dos discursos é preciso entendimento adequado da fala do sujeito e fidelidade na sua transcrição, mantendo as peculiaridades da linguagem empregada pelo falante. As descrições, neste caso, constituirão expressões discursivas de inteligibilidade - são os discursos. Com a análise ideográfica, busca-se a compreensão do fenômeno a partir de três momentos importantes da análise dos dados. São eles: a *descrição* (levantamento das asserções que são significativas em relação à interrogação empreendida, buscando a essência do fenômeno interrogado), a *redução* (formulação de unidades de significado a partir de frases que revelem os significados da experiência vivida) e a *interpretação* (integração dos “*insights*” contidos nas unidades de significado, transformados em uma descrição consistente da estrutura situada do fenômeno).

Dispondo-se a analisar as descrições segundo as etapas antes sugeridas, o pesquisador se envolve com atividades específicas mencionadas a seguir: “*uso de uma linha existencial básica, pensar sobre o julgamento, penetração nos horizontes implícitos, fazer distinções, as relações dos constituintes do fenômeno, a tematização dos significados e motivos repetidos, a interrogação de opacidades, a variação imaginativa e visão da essência do fenômeno, a expressão do sentido em forma de linguagem e a verificação, modificação e reformulação*” (MARTINS e BICUDO, 1989).

Pela perspectiva Fenomenológica Qualitativa, as formas de objetividade implicam um relacionamento entre pesquisador e sujeito. O pesquisador destaca os significados existentes que respondem a sua interrogação. O que se faz, exatamente, é tornar explícitos os significados dos sujeitos e a compreensão destes pelo pesquisador.

Martins e Bicudo (1989) afirmam que a análise ideográfica se faz necessária, pois as descrições ingênuas (que não receberam nenhum tratamento) possuem seus limites, ou seja, nem sempre expressam de forma clara o fenômeno que está sendo interrogado.

Nesta fase da análise ideográfica, espera-se produzir a articulação e a expressão das significações próprias do sujeito ou que são inerentes às suas descrições. Isto inclui os objetos que podem permanecer ocultos ou parecer óbvios ao pesquisador, mas que veiculam significações diferentes. Dessa forma, a análise ideográfica permite produzir a inteligibilidade que envolve a articulação e a expressão das unidades estruturais de cada caso e as combinações reveladas dos significados do sujeito entre si. A análise ideográfica não possui passos a serem seguidos, mas momentos de reflexão, a saber: *Imersão empática no mundo da descrição; Redução do ritmo de análise e permanência na descrição; Ampliação da situação; Suspensão da crença e interesse intenso e passagem dos objetos para os significados* (MARTINS e BICUDO, 1989).

6.2 ANÁLISE NOMOTÉTICA

O termo *nomotético* deriva-se de “*nomos*” do grego, que significa uso de leis, “normas”, “regras”. Nomotético indica a elaboração de leis. Portanto, indica algo de caráter legislativo (MARTINS & BICUDO, 1989). Na Análise Qualitativa do Fenômeno Situado, a Análise Nomotética caracteriza-se por ser realizada após a Análise Ideográfica. Portanto, possibilita a saída do específico para o geral. O pesquisador organiza um quadro em que se procura uma normatividade, ou seja, as divergências, as convergências e as individualidades, através de uma análise de variantes qualitativas e multifatoriais. Deseja-se chegar a uma estrutura geral que é o resultado da compreensão das convergências, divergências e individualidades que se mostram nos discursos.

A análise nomotética (análise do geral) busca as generalidades, a norma de todas as unidades provenientes de todos os discursos. Não se trata de generalização, mas, sim, de construir os resultados a partir de todas as unidades encontradas nos discursos. Esta análise procura estabelecer uma normatividade dos discursos registrados, em que o objetivo é chegar a uma estrutura geral psicológica. A matriz nomotética, composta por colunas e linhas inter-relacionadas, também é denominada “Quadro Nomotético”, em que são dispostas as unidades de significado interpretadas provenientes dos discursos. Tais unidades passam para o sentido geral na medida em que são analisadas para se obter suas convergências, divergências e individualidades.

7. A CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Após a montagem do quadro nomotético inicia-se a construção dos resultados a partir das unidades de significado dispostas na primeira coluna do quadro. Cada unidade é analisada frente a todas as outras dispostas no quadro. O quadro constitui-se da primeira coluna em que se dispõem as unidades de significados interpretadas e reduzidas de todas as análises ideográfica, ao lado segue uma coluna em que se coloca o número de origem da unidade de significado proveniente das análises ideográficas. As demais colunas são compostas de acordo com o número de discursos que compõem a pesquisa.

As convergências, e divergências são marcadas nas caselas do quadro correspondendo o número das unidades e colocadas na coluna que corresponde à unidade em sua origem na análise ideográfica, coloca-se a frente deste número a letra c para convergência e d para divergência, quando as unidades são individualidades a linha a sua frente ficará em branco sem nenhuma marcação. Os resultados são obtidos a partir de uma descrição detalhada de todas as convergências, divergências e individualidades encontradas no quadro nomotético.

REFERÊNCIAS

DARTIGUES, A. **O que é Fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1992.

HURSSSEL, E. **The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology**. Evanston: Northwestern University Press, 1970.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos**. São Paulo: EDUC e Moraes, 1989.

MARTINS, J.; ESPÓSITO, V. H. C. **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poiesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o Invisível**. Rio De Janeiro: Perspectiva, 1984.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

MARTINS, Denise Andrade de Freitas; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Pedagogia dialógica em educação musical: pesquisando processos educativos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 252-261.

**PEDAGOGIA DIALÓGICA EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
PESQUISANDO PROCESSOS EDUCATIVOS**

Denise Andrade de Freitas Martins
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, Ituiutaba)
Luiz Gonçalves Junior
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Eixo temático: Motricidade e Arte

INTRODUÇÃO

Na área da educação musical no Brasil há vários estudos (SOUZA, 2014; KLEBER, 2006; KATER, 2004) que buscam compreender os processos educativos decorrentes de práticas musicais, principalmente com base nas perspectivas sociológicas e na concepção das teorias do cotidiano. Discute-se a respeito das diferentes músicas do mundo e metodologias aplicadas; múltiplos espaços de atuação (formal/informal, escolares/não escolares, igrejas, empresas, rádios, comunidades, praças, pátios de escolas etc.) e formação de seus profissionais (professor/a, educador/a musical, gestor/a, agente e animador/a cultural, etc.); mídias e tecnologias, dentre outras temáticas, tendo em vista que, nos dias de hoje, há um maior e mais rápido acesso às informações e espaços de convivência, de onde decorrem novas aprendizagens e auto-aprendizagens.

Acontecendo em diferentes espaços, a educação musical assume a característica da multidimensionalidade (SOUZA, 2014), principalmente em projetos sociais, quando inclui as dimensões acústicas, estruturais e emocionais, promovendo envolvimento das pessoas e sentimento de “eu posso”. Kater (2004) observa o quanto a música é uma força potente no processo formativo das pessoas, embora seja subaproveitada.

Como profissionais em música, trabalhando tanto em escolas de música, Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, quanto universidade, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Ituiutaba), no ensino de arte, educação e

cultura, nos propomos a desenvolver atividades de extensão envolvendo essas duas instituições além da escola de educação básica. Dessa forma, criamos no ano de 2007 um projeto de extensão universitária, o *Projeto Escrevendo o Futuro (PEF) – (Re) cortando papéis, criando painéis*, no qual realizamos práticas artísticas e musicais. Desse modo, decidimos investigar, no ano de 2012, os aprendizados implicados no processo de realização dessas práticas.

Entretanto, dado ao nosso incômodo em relação à escolha e decisão de repertório e metodologias serem em geral de responsabilidade apenas de professores/as e por acreditarmos que cada pessoa tem sua própria história de vida, gostos e preferências musicais, decidimos nos apoiar na pedagogia dialógica do educador brasileiro Paulo Freire (1967), particularmente em seu método de alfabetização. Esse método parte das experiências e conhecimentos de cada pessoa, a partir da “palavra geradora”, as quais discutem suas problemáticas e situações existenciais, em “círculos de cultura”. Daí criamos o termo Música Geradora, como referência ao dia a dia do processo de construção-reconstrução da prática musical realizada no PEF, baseada no diálogo entre as pessoas com decisão voluntária em participar de tal prática. Para Gonçalves Junior (2009), a pedagogia dialógica de Freire comporta três momentos, “equiprimordiais e inter-relacionados”, que são: Investigação temática, Tematização; Problematização.

Ainda, compreendendo que essas práticas ultrapassavam as ações ou atividades propostas em si mesmas, sem dissociação entre teoria e prática, cujo processo de reflexão reforçava novas ações, com vistas à transformação, num movimento de “[...] síntese entre teoria-palavra e ação” (STRECK, 2010, p. 325), pensamos que essas ações se configuravam em práxis. Além disso, compreendemos que práticas educativas podem ser consideradas práticas sociais, mesmo acontecendo em escolas, já que comportam características como escolha e decisão, vontade e desejo de participar, além da importância social que podem conferir a cada pessoa que dela participam. Ainda, reconhecidas as diferenças culturais e étnico-raciais dessas pessoas, decidimos pelo termo uso do termo intercultural, pensando representar uma via de mão dupla, um modo de se relacionar onde ninguém manda e ninguém obedece, já que estamos tratando de construção conjunta e colaborativa em trabalhos que envolvem educação musical.

Dessa forma, nos propomos a identificar e compreender os processos educativos decorrentes da construção de uma práxis musical dialógica intercultural no PEF, observando o

levantamento e desenvolvimento da Música Geradora junto à comunidade participante (estudantes, pais/mães e/ou pessoas responsáveis, educadores/as).

Práticas sociais e processos educativos

Por práticas sociais compreendemos (OLIVEIRA et al., 2014) aquelas relações que “[...] se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação e, notadamente em nossos dias, de relações entre nações” (p. 33). As pessoas estabelecem esses laços em conformidade com os objetivos pelos quais elas se agrupam, dentre objetivos comuns, necessidade de afirmações, representatividades, constituição identitárias, sejam de natureza política, social, econômica, cultural, educativa, ambiental, recreativa, religiosa etc.

O ato de se agrupar entre pessoas traz em si afinidades de características, propósitos, conhecimentos, reconhecimentos, memórias, histórias, afetos, mas também conflitos e tensões, amistosidades e animosidades, gentilezas e desafetos. As pessoas, agrupadas em práticas sociais, deslocam-se num movimento de ir e vir, de acordo com seus propósitos e finalidades, não havendo tempo predeterminado ou fixado para a sua permanência. Não há regras que as definam, sua existência se justifica pelas vontades humanas que as realizam.

Para Freire (2005), nós só nos realizamos na coletividade, *sendo uns com os outros*. De tal forma que a convivência não é pura escolha e decisão, mas condição básica para compartilhar compreensões. Convivência e não conviver, porque esta última, investida de sua forma de verbo, pressupõe a intenção; por isso convivência, que é o acontecimento em si, a coisa já acontecendo. *Com-vivendo* nos deixamos penetrar, ficamos próximo a alguém, a algo, o que requer entrega, respeito, prontidão, método, rigor, e necessariamente os encontros-desencontros, nos quais o espírito de cooperação, co-laboração, é fundamental. Para o autor seria a “[...] ‘pronúncia’ do mundo, [...] uma condição fundamental para a sua real humanização” (p.156).

Cultura e interculturalidade

O termo cultura pode significar unidade e conflito. Como unidade pode representar os diferentes modos de vida, hábitos, crenças e costumes de um povo; e como conflito pode justificar uma complexa rede de busca de identidades, seja de ordem social, política, religiosa, cultural. Para Freire (1967), é na própria história do ser homem/mulher no mundo que se faz e se constrói cultura, fruto da ação do ser humano no mundo pela sua capacidade de poder

intervir, e por isso transformar. 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” (p.41). Interferindo na natureza, ele/a 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.

Para Castiano (2000) cultura significa o sentido das ações da vida social e do trabalho, envolvendo os objetos e seus valores para as pessoas que participam, em relações diretas e recíprocas, de trocas e modos de vida, num processo dinâmico, múltiplo e inesgotável; daí a dimensão ideológica da cultura. Nem sempre tudo o que é de gosto e desejo das pessoas pode representar uma experiência capaz de ativar a imaginação e promover um bem coletivo. Existem desejos que são meras distrações ou envolvimento ingênuos, que se dão a partir de nossa convivência com os elementos de cultura, tão expostos e disponíveis nos meios de comunicação.

McLaren (1991, p. 328) usa o termo “cultura de esquina de rua” para se referir às formas de cultura que se relacionam ao dia a dia das pessoas, validadas e cultivadas em lugares comuns. Na convivência entre pessoas de diferentes culturas, em diálogo circular, os conhecimentos resultam dos atos de troca, dos diálogos interculturais, abertos, críticos e autocríticos, espaços de intersubjetivação e criação.

Daí o termo interculturalidade, como ideia de livre arbítrio, de direito garantido à escolha e decisão em relação às pessoas de nossa convivência e interação, cujas práticas interativas, em Candau (2008), são permeadas de conflitos e negociações (culturais e sociais), lugares de uma multiplicidade de conhecimentos em permanente construção pela própria diversidade cultural das pessoas envolvidas, resguardadas as diferenças e pertencimentos identitários.

Para Coppete (2012), seriam formas cooperativas e criativas de interação, as quais não podem correr o risco de estabelecer novos modos de dominação e subalternização. Lugares de muitas culturas. Entre conflitos e acolhimentos, as diferentes pessoas realizam e se realizam, desafiam a si mesmas em uma convivência criativa e produtiva, transformadora, capaz de potencializar o ser mais de cada uma delas.

Procedimentos de intervenção

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, e a escola sede foi a Escola Estadual Governador Bias Fortes, criada no ano de 1960, localizada em bairro pobre e

periférico da cidade, habitado por pessoas trabalhadoras e afrodescendentes, majoritariamente. Hoje, a escola atende cerca de 700 (setecentos) estudantes, entre o primeiro e o nono anos do ensino fundamental, além de oferecer o Programa Educação em Tempo Integral (PROETI).

Os participantes desta pesquisa (trinta e um ao todo - dentre meninas e meninos em idade entre nove e doze anos, sendo que vinte e nove se autodeclararam afrodescendentes e dois se disseram descendentes de indígenas) eram estudantes regularmente matriculados nessa escola, integrantes do PROETI e do PEF. A pesquisa foi realizada no período de maio a dezembro de 2012 com esses estudantes (o/as participantes colaboradores/as), seus responsáveis e pessoas, das três escolas envolvidas, com as quais esses/as estudantes conviviam.

A pesquisa constou de dois momentos: levantamento e desenvolvimento (tematização e problematização). O levantamento do tema aconteceu no período de 14 de maio a 20 de setembro de 2012, quando aplicamos um questionário aos participantes colaboradores/as para saber seu gosto musical e uma entrevista aos participantes colaboradores/as, seus pais e/ou pessoas responsáveis e educadores/as, para aprofundar nossos conhecimentos acerca dos gostos musicais e os dados obtidos foram criteriosamente registrados em planilhas, com posterior análise e apresentação à comunidade participante. Isso aconteceu em uma reunião no dia 20 de setembro, ocasião em que as pessoas presentes decidiram quais seriam as músicas estudadas ao longo dos encontros e como seria sua apresentação (dia, local, horário, formato, músicos convidados, público). Os estilos musicais escolhidos foram: Funk, Sertanejo, Gospel e Infantil.

O segundo momento (desenvolvimento), momento da coleta de dados, aconteceu no período de 01 de outubro a 12 de dezembro de 2012, caracterizado como o passo a passo do processo de construção-reconstrução da Música Geradora, cujas vivências, compreensões e conhecimentos decorrentes das atividades realizadas (encontros, construção de partitura, apresentação, viagem ao Museu Afro Brasil) foram registradas em trinta e três diários de campo, com posterior análise. Por último, aplicamos uma última pergunta os/as participantes colaboradores/as para saber como haviam se sentido em relação às atividades realizadas no PEF.

Metodologia da pesquisa

Com inspiração na Fenomenologia e de natureza qualitativa, procuramos compreender o fenômeno, “[...] aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo”, segundo Martins e Bicudo (1989, p. 22), o que se mostra, que aparece. A busca é sempre de compreensão e não de explicação. Das experiências vividas é que surgem as interpretações subjetivas e as descrições individuais, sempre um ponto de vista daquele que observa, interpreta e descreve, para só assim ser capaz de analisar.

A metodologia de pesquisa aconteceu no período de primeiro de outubro a doze de dezembro de 2012, momento do desenvolvimento da Música Geradora, caracterizado como o processo de construção-reconstrução, o qual foi rigorosamente registrado em diários de campo, considerados um recurso metodológico básico e de extrema importância nesta modalidade de pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994), os diários de campo são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Os procedimentos de coleta de dados foram: entrevista aberta, pergunta, situações diálogo e conversas espontâneas, registros fotográficos, audiovisual e visual (desenhos e textos escritos), apresentação musical e viagem. Os discursos coletados foram, em sua totalidade, transcritos na íntegra para realização da análise fenomenológica. Realizada a coleta de dados, passamos à análise ideográfica e nomotética, uma modalidade fenomenológica de condução de pesquisa que parte da análise do individual para o geral.

Nos diários de campo, as unidades de significado foram levantadas (sublinhadas e enumeradas em algarismos arábicos), representando o ponto de partida para a análise dos dados coletados. Em seguida foram reduzidas, redução fenomenológica, que é a busca da essência de cada unidade, e depois agrupadas em categorias temáticas, organizadas *a posteriori* na matriz nomotética, onde tentamos compreender as proposições individuais e suas possíveis convergências, divergências e idiosincrasias (asserção eventualmente encontrada em apenas uma das descrições) com as proposições das demais pessoas envolvidas na pesquisa.

Construção dos resultados

As categorias que emergiram a partir das análises com base nos procedimentos usados no decorrer desta pesquisa (diários de campo, fotos, filmagens, desenhos, textos escritos pelos/as participantes colaboradores/as, e entrevistas) foram: A) Fortalecimento da Identidade: “Nossa, ele é forte, é o Zumbi, guerreiro negro igual nós!”; B) Respeito ao outro:

“Eu tava sentindo muito à vontade para tocar música!”; C) Desejo de ser mais: “Quando esse projeto entrou, mudou a minha vida inteirinha [...]. Agora fiquei só nas música!”.

Sobre a categoria A, o reconhecer-se de cada pessoa envolvida e o fortalecimento das identidades, compreendidos como modos de revelação de identidades, aconteceu primeiramente de forma individual e depois em coletividade, estabelecendo redes de conexão e interatividade, tanto em relação aos gostos e estilos musicais como interesse por objetos, artefatos e instrumentos musicais.

Dentre as atividades realizadas, a viagem ao Museu Afro Brasil, em São Paulo, provocou muita curiosidade, além de ser a primeira vez que os/as participantes colaboradores/as viajavam, tratava-se de uma excursão cultural, uma “peregrinação”, momento de vivência das “[...] dimensões mágicas do encontro pedagógico” (MAcLAREN, 1991, p. 320), algo completamente novo na vida daquelas crianças. Em visita ao museu, ao verem “[...] a escultura do Zumbi dos Palmares, os instrumentos de guerra nas mãos, o peito forte, os pés descalços, o olhar... João Kiko disse: **“Nossa, ele é forte, é o Zumbi, guerreiro negro igual nós”**”.

Na categoria B, observamos o quanto os/as participantes colaboradores/as se envolveram nas atividades, respeitando a si mesmos e aos outros, colaborando sempre, fosse tocando um instrumento, ensinando uns aos outros, cantando uma canção, montando equipamentos, fotografando e filmando, lavando as mãos no uso dos instrumentos musicais, escrevendo as notas e símbolos musicais na lousa e nas carteiras, criando a partitura da Música Geradora e os convites para a apresentação, dentre outras atividades. Os/as educadores/as também se envolveram, principalmente com a elaboração dos arranjos musicais e digitação de letras e partituras, organização de excursão, zelo e guarda dos materiais e instrumentos musicais. De toda forma, o novo despertava interesse e curiosidade, aprender parecia ser interessante e a sensação de alegria, bem estar e felicidade estavam presentes no dia a dia dos encontros.

Mariazinha: “Eu senti assim..., foi tão legal, eu aprendi muito! Por causa que eu não sabia nada de música, eu aprendi muitas coisas. Aí eu senti muito ótima, de muita vontade que eu senti, porque eu nunca senti com muita vontade assim, porque **eu tava sentindo muito à vontade para tocar música**”.

Preconceitos também existiram, fosse em relação à raça etnia, aparência ou estilo musical, esse em relação ao estilo sertanejo, e da parte dos/as educadores/as. Os conflitos

foram uma constante, em geral entre as pessoas adultas, as quais, guardadas as diferenças individuais, trabalhavam em distintas instituições de ensino; foi preciso muita negociação. Freire (2008) observa:

A tensão necessária permanente, entre as culturas na multiculturalidade, é de natureza diferente. É a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada (p.156).

Aprendemos a lidar e a conviver com os conflitos e as tensões geradas no próprio seio do exercício democrático das práticas sociais, condição inerente e própria da manifestação dos desejos e diferenças culturais. Na categoria C, considerando-se que os conflitos, mas também os desejos são características intrínsecas a toda atividade coletiva, o desejo de *ser mais*, recorremos à fala de uma das participantes colaboradoras, Negrinha Poderosa, assim como se autodenominou:

Ah! eu me senti uma pessoa muito diferente, porque eu não fazia nada na escola. Agora **quando esse projeto entrou, mudou a minha vida inteirinha**, porque eu ficava só aqui na escola escrevendo, mas quando o projeto entrou, mudou! Mudou meu ritmo de ser, eu ficava só na rua..., aí eu **agora fiquei só nas música!**

Em trabalhos como esse prevalecem a afetividade, a flexibilização dos processos didáticos-pedagógicos, o equilíbrio entre liberdade e limite, ludicidade e brincadeiras, autoridade e amorosidade, valorização do individual e do coletivo. Aprendemos muitas coisas... viajamos, tocamos e cantamos, decodificamos signos musicais, apresentamos a Música Geradora para nossos pais e familiares e para a comunidade, reconhecemos nossas habilidades, aprendemos que gestos são sinais, que bocejo, irritabilidade e agitação eram sinônimo de cansaço, que a autoria das canções sertanejas, em geral conhecida como sendo dos cantores, era dos compositores; que, ainda hoje, pouco se sabe da história dos povos africanos no Brasil, a diáspora e escravidão; que os preconceitos existem; que as pessoas têm necessidade de serem amadas, de amar, de sentirem-se amadas; que temos necessidade de nos orgulharmos de nós mesmos/as; aprendemos sobretudo a respeitar o outro na convivência musical dialógica intercultural, em meio aos conflitos mas também realizações.

Considerações

Como pesquisadores/as, aprendemos que desafios encorajam e que ser idealista é uma invenção de cada um de nós mesmos; uma forma de dar vida à nossa vida. Reforçamos nossas convicções de que a Educação Musical deve se investir de sua potência e capacidade de ser uma educação de oportunidades, comprometida com a formação para a cidadania e o exercício de direitos.

Música Geradora nos possibilitou enxergar que processos educativos comportam uma dinâmica de aprender e ensinar regida pela curiosidade, vontade, humildade, respeito, compromisso - âncoras nesse processo, onde as pessoas mudam de lugar e aquele que aprende hoje ensina amanhã e vice-versa. A oportunidade de termos vivenciado o dia a dia desse processo de construção-reconstrução de uma práxis musical dialógica intercultural nos autorizou a dizer que práticas em Educação Musical exigem compromisso e responsabilidade, busca permanente de conhecimentos e habilidades, respeito ao Outro, sem os quais nada realizamos. Estimular a motivação com qualidade do desenvolvimento musical e pessoal, com base no dis-por ao invés do im-por, socializando o conhecimento, tornou-se um desafio para os/as educadores/as musicais na atualidade. E, mesmo garantido o livre arbítrio, o direito à escolha e decisão, é preciso interagir na convivência das diferentes culturas e, nesse sentido, ainda há muito o que fazer!

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 45-56, jan-abr, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 7 de agosto de 2014.
- CASTIANO, José. P. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjectivação. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira. 2000.
- COPPETE, Maria C. Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural. In: **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ** - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Dialogando sobre a Capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz**. Rio Claro: v.15, nº 3, p.700-707. jul./set. 2009.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. In: **Revista ABEM**. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n.10, p. 43-51. março 2004.

KLEBER, Magali O. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 355p. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos da educação**. Trad. Juracy C. Marques; Angela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

SOUZA, Jusamara. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: _____. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 11-26.

STRECK, Danilo. **Dicionário Paulo Freire**. REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jorge (Orgs.). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

MANFIOLETE, Leandro Dri; LIMA, Luiz Augusto Normanha; PUTTINI, Rodolfo Franco. Vida e fé dos ciclistas de Maria, cicloturismo e saúde: uma análise fenomenológica. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 262-274.

VIDA E FÉ DOS CICLISTAS DE MARIA, CICLOTURISMO E SAÚDE: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

Leandro Dri Manfiolete¹
Luiz Augusto Normanha Lima²
Rodolfo Franco Puttini³

Eixo temático: Motricidade, Bem Viver e Saúde

1. Mundo Vida

A fenomenologia de Husserl está direcionada para o estudo do fenômeno que implica em regressar às coisas mesmas, buscando o conhecimento profundo do fenômeno. Esta volta às coisas mesmas inicia-se com o revelar o mundo vida do pesquisador. Segundo Martins e Bicudo (1989) o mundo-vida tem como finalidade contribuir para uma compreensão da relação existente entre o pesquisador, seus sujeitos de pesquisas que contribuíram revelando seus universos subjetivos e com aquilo que está sendo pesquisado.

Inicialmente apresento o meu mundo-vida. A bicicleta sempre fez parte da minha vida como transporte. O interesse de investigar o cicloturismo começou no terceiro ano da faculdade de Bacharelado em Educação Física na Universidade Estadual de Londrina com o estudo das AFAN (Atividades Físicas de Aventura na Natureza), relacionado aos praticantes de *mountain bike*, senti a necessidade de vivenciar a atividade. Foi nesse contexto que realizei a primeira viagem de bicicleta. Saí de Londrina – PR no dia 18 de dezembro de 2008, com um amigo, mas como ele teve de parar no primeiro dia, cheguei sozinho à Piracicaba - SP cinco dias depois. Perpassando as cidades dos dois estados, fiquei três dias pedalando durante a noite, um dia de descanso e, no último dia, pedalando ao longo do dia cheguei ao destino

¹Bacharel em Educação Física – UEL. Mestrando do Programa Pós-Graduação Ciências da Motricidade UNESP Rio Claro. Contato: leandro_dri@hotmail.com

²Doutor em Psicologia da Educação – PUC/SP. Docente do Departamento de Educação Física – DEF/UNESP Rio Claro.

³Doutor em Saúde Coletiva – UNICAMP. Docente do Departamento de Saúde Pública – FMB/UNESP Botucatu.

dando-se por concluída a minha primeira viagem de bicicleta ou, se preferirem, o primeiro cicloturismo.

No ano seguinte, ao finalizar a graduação, realizei a terceira viagem de bicicleta com o mesmo trajeto, mas agora, hospedando na casa de outras pessoas. As condições foram parecidas, porém, senti diferença em relação ao meu corpo, pois enquanto na primeira vez foi um sofrimento pedalar, desta vez percebi melhor os lugares por onde passei, creio eu, por estar mais bem preparado dado o tempo disponível para percorrer distâncias maiores com maior frequência.

Em 2012, publiquei artigo baseado no meu Trabalho de Conclusão de Curso, que buscou compreender os sentidos da aderência ao mountain bike na relação ser humano-natureza (MANFIOLETE; AGUIAR, 2012). Partiu daí o interesse em investigar o cicloturismo. No mesmo ano realizei a viagem *'Jacarezinho-Aparecida de bike'*⁴ com os Ciclistas de Maria a qual se seguiu outra viagem no ano seguinte, em 2013. Foi considerando estas experiências que a pesquisa se estruturou no sentido de compreender o cicloturismo sob o contexto sociocultural do referente grupo. Nesse contexto, busquei compreender na literatura a forma pela qual o cicloturismo, enquanto fenômeno (no sentido fenomenológico) relaciona-se com o praticante procurando compreender as preocupações relativas à prática em si, cuja hipótese é vista como um aspecto importante para ampliar a concepção de campo da saúde.

2. Pré-reflexão

Início a pré-reflexão a partir do conceito de campo da saúde. A noção de saúde atual baseia-se na ideia de saúde como ausência de doenças, modelo biomédico hegemônico na área das ciências da saúde que se baseia na história natural da doença (Leavell e Clark, 1976). Porém, este campo sobre o qual quero dar importância refere-se aos caracteres positivos da definição. A partir disso, estamos falando da saúde positiva e, para tal, o sujeito necessita ter aptidão física necessária para ter uma saúde positiva e isto se traduz em uma capacidade aeróbia adequada para manter em funcionamento adequado o corpo orgânico.

Sendo o cicloturismo uma atividade de caráter eminentemente aeróbio, os efeitos para a resistência do corpo são variados. Além de melhorar a aptidão física, como consequência, o ciclismo auxilia no controle do peso corporal, redução da pressão arterial, manutenção da

⁴ Com um percurso de aproximadamente 680 quilômetros, os ciclistas pedalam por estradas asfaltadas, tendo como itinerário as rodovias Transbrasiliana (BR-153), cruzam o território do estado de São Paulo sentido oeste-leste, pelas rodovias Orlando Quagliato (SP-327), Castelo Branco (SP-280), Açúcar (SP-308), Santos Dummond (SP-75), Anhanguera (SP-330) Dom Pedro (SP-65) Carvalho Pinto (SP-070) e Dutra (BR-116).

massa óssea e saúde das articulações. Para Weineck (2002) atividades aeróbias podem melhorar a condição física geral do indivíduo, contribuindo para o sistema imunológico, diminuição do sobrepeso e manutenção do volume sanguíneo. Melgar (1986) relatou em seu estudo que a frequência cardíaca de repouso é, em média, de 72 pulsações/minuto para a população normal, enquanto que, para um praticante de cicloturismo é próxima de 50 e 60 pulsações/minuto, o que mostra a maior aptidão do músculo cardíaco dessas pessoas, aspecto primordial para uma saúde positiva.

Para realizar uma viagem de bicicleta, além de aptidão física aeróbia, o sujeito deve estar pleno de suas capacidades físicas e mentais. Muito se tem vinculado na mídia sobre a relação da bicicleta com a saúde. O tema é tão importante que o secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Ban Ki-moon, considerado o advogado da bicicleta, espera que esta cultura continue crescendo nas cidades. A entidade entende que a mobilidade é uma questão central da agenda atual e que, já traçou o uso da bicicleta como promoção à saúde no mundo, tanto pela necessidade de redução de poluentes no ambiente das cidades devido à elevada motorização, como também pela redução de indivíduos portadores de doenças crônico-degenerativas que a sua utilização como meio de transporte pode representar a médio e longo prazo.

Para Czeresnia e Freitas (2009), o que caracteriza a promoção da saúde é os determinantes gerais que influenciam nas condições de saúde como produto de um amplo número de fatores relacionados com a qualidade de vida. Dentre estes fatores, inclui-se o padrão adequado de alimentação, nutrição, habitação, saneamento, boas condições de trabalho, oportunidade de educação ao longo da vida, ambiente físico limpo, apoio social para famílias e indivíduos e um estilo de vida responsável adequado com os cuidados de saúde. Segundo Matsudo (2011) o ato de pedalar como promoção da saúde é uma forma de movimento do corpo que gera benefícios não apenas no âmbito físico, mas também no psicológico e social possibilitando o encontro e a socialização com outras pessoas e que contribui em diversos aspectos para o acesso à qualidade de vida.

3. Situando o Fenômeno

Para a fenomenologia situar o fenômeno é torná-lo evidente, suspenso ao ponto de estar sempre visto, ou como o termo clássico, em '*epoché*', que significa pôr em suspensão as crenças e valores existentes sobre o fenômeno investigado. No processo fenomenológico o pesquisador ao situar o fenômeno deve iniciar a pesquisa identificando o foco de

compreensão, ou seja, fazendo com que ele ‘volte às coisas mesmas’. Nesse caso, ao situar o fenômeno, o pesquisador convida os sujeitos para apontarem à sua maneira, a forma como eles vivenciam e experimentam o fenômeno em suas vidas (Martins e Bicudo, 1989). Nesse caso, o participante da pesquisa, ao descrever sua atividade, informa de forma espontânea, aquilo que possa estar presente no mundo-vida relacionando com o cicloturismo na sua vida cotidiana. A partir disso, foram construídos os resultados de pesquisa baseados nesses questionamentos:

1) Será que a prática do cicloturismo é tão positiva para quem a usufrui, assim como é para mim?

2) O cicloturismo na vida do praticante pode melhorar a sua saúde? De que maneira isto pode acontecer?

3) Enfim, o que é ter saúde?

4) A partir da noção de saúde negativa que é atribuída na perspectiva biomédica que relaciona saúde à ausência de doença, qual o sentido de saúde que o cicloturismo contribui?

5) A prática do cicloturismo, pode contribuir para a adoção de uma cultura de movimento que pode gerar um estilo de vida saudável influenciando na qualidade de vida do sujeito?

Enfim, no uso do método fenomenológico para se analisar os dados cabe uma única interrogação que se coloca como sendo uma questão norteadora: “O que é o cicloturismo na sua vida e na sua saúde?”

4. Metodologia

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa tendo como base a fenomenologia como método na busca pelo entendimento daquilo que se pesquisa. Este tipo de investigação não se preocupa com as generalizações, princípios e leis. A ideia de generalização, questionada por outras estratégias metodológicas, é deixada de lado e se focaliza na compreensão e não no esclarecimento dos fenômenos estudados por ser a metodologia qualitativa, de natureza teórica e prática simultaneamente, tendo como ponto de partida, as observações empíricas e as experiências vivenciadas pelo pesquisador. Para Martins e Bicudo (1989):

Esse tipo de pesquisa procura introduzir um rigor, que não o da precisão numérica, aos fenômenos que não são passíveis de serem estudados quantitativamente, tais como angústia, ansiedade, medo, alegria, cólera, amor, tristeza, solidão, etc. Esses fenômenos apresentam dimensões pessoais

e podem ser mais apropriadamente pesquisados na abordagem qualitativa. Os estudos assim realizados apresentam significados mais relevantes tanto para os sujeitos envolvidos como para o campo de pesquisa ao qual o estudo desses fenômenos pertence. [...] A pesquisa, na abordagem qualitativa, é concebida como sendo um empreendimento mais abrangente e multidimensional do que aquele comum à pesquisa quantitativa (p.27-28).

Acredito que a relação existente com meu mundo vida e a vivência com a prática foi mais bem entendida ao utilizar esse tipo de estratégia metodológica, pois o cicloturismo como objeto de estudo, me levou a ter diversas indagações e questionamentos que, de fato, os fazem estar envolvido com a pesquisa qualitativa. Quando procurei compreender a relação individual enquanto praticante, questionei da forma pela qual o fenômeno deveria estar atrelado com a vida das pessoas que andam de bicicleta e que tipo de relação é esta. Após o contato com o método fenomenológico e, ainda, fazendo uma incursão no meu mundo-vida, o cicloturismo se apresentou como um fenômeno que, como pesquisador, deveria ser identificados os significados na vida de outras pessoas praticantes.

O fenômeno desta pesquisa se expressa por meio de um grupo de ciclistas denominado Ciclistas de Maria que vivenciam o cicloturismo como lazer paralelo às suas atividades profissionais. O grupo Ciclistas de Maria reúne ciclistas que praticam cicloturismo nas rodovias na região do Vale do Rio Paranapanema, divisor natural dos territórios dos Estados de São Paulo e Paraná. O grupo tem sede na cidade de Jacarezinho/PR, mais especificamente na “*Vidativa Sports*” - academia de natação e bicicletaria. Idealizado por um dos membros líder do grupo que, com mais dois amigos, no ano de 2002, decidiram pedalar desta cidade até a Estância Turística de Aparecida - SP, capital Mariana do Brasil, surgindo daí a viagem que ocorre ininterruptamente há treze anos sempre durante o feriado de *Corpus Christi*.

Em relação às atividades, como o feriado geralmente ocorre no mês do junho, aproximadamente três meses antes, o grupo começa a se reunir duas vezes durante a semana para pedalarm frente à mesma igreja de partida da viagem. A distância dos trajetos varia em aproximadamente sessenta quilômetros com duração de três horas, o que facilita a inserção dos iniciantes que almejam um dia chegar a Aparecida de bicicleta. Aos finais de semana são realizados os pedais longos, que variam de cem a cento e cinquenta quilômetros de distância com duração média de sete horas, conforme o trajeto escolhido. Estas pedaladas são, geralmente, praticadas pelos mais experientes, mas algumas vezes, os iniciantes se arriscam a pedalar e quem mantém a aderência, se sente confiante e preparado para fazer a viagem. Na maioria das vezes, o destino das pedaladas são as estradas de asfalto, porém, algumas vezes, saem para pedalar por caminhos de terra. Esta característica se deve muito pela viagem ser

percorrida na estrada de asfalto, mas também ao tempo e pela velocidade e distância que se consegue percorrer.

Os encontros do grupo não ficam restritos apenas às pedaladas rotineiras. Quando o grupo começa a se reunir para pedalar, uma vez por mês eles se reúnem para assistir à missa e, após, discutem sobre a logística e organização, fazendo, ao final, um almoço de confraternização. Esses encontros são realizados para discutir os detalhes da viagem. Às vezes, alguns dos integrantes do grupo também realizam encontros, com churrasco, em suas próprias casas para conversarem mais e se conhecerem melhor, depois do ‘pedal longo’.

Esta pesquisa especificamente trata da compreensão do significado da cicloturismo para a saúde das pessoas. A escolha pelos sujeitos fez-se de maneira intencional, porém, de acordo com o interesse de ambos: colaborador e pesquisador. Foram abordados trinta e dois indivíduos, trinta homens e duas mulheres, na faixa etária entre trinta e sessenta anos. O critério de inclusão foi ter realizado, pelo menos uma vez, a viagem ‘*Jacarezinho-Aparecida de bike*’.

Na volta da segunda viagem que participei no ano de 2013, por estar praticamente todo o grupo reunido, decidi como momento oportuno para conscientizá-los sobre a investigação e que, necessitava fazer uma entrevista gravada com aqueles que estivessem dispostos a participar, dando-lhes liberdade a possíveis dúvidas e questionamentos. Os participantes das entrevistas foram os ciclistas que o pesquisador teve contato nas duas viagens que participou. Antes da realização das entrevistas, foi solicitado para cada sujeito assinar o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a análise dos dados, foram selecionados os discursos de três ciclistas (divididos neste estudo como discursos I, II, III) com variados níveis de experiência, mas que suas falas representam o grupo como um todo. Os três ciclistas selecionados foram: dois do sexo masculino e um do sexo feminino, com idade variando entre 35 a 60 anos. O participante I têm 15 anos de experiência no ciclismo e é fundador do grupo e organizador da viagem na qual participou de todas as edições do evento. O participante II começou a praticar o cicloturismo quando se aposentou e, atualmente, é o integrante de idade mais avançada do grupo, tendo inclusive participado de oito vezes da viagem. A participante III é proprietária e professora na empresa *Vidativa Sports*, tendo experiência no cicloturismo, sendo inclusive a mulher mais experiente do grupo com nove participações na viagem.

Esta pesquisa obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisada UNESP campus Rio Claro. Logo após a aprovação, as entrevistas foram realizadas no ponto de encontro

referido anteriormente, local que os participantes se encontram para as pedaladas rotineiras. Antes das entrevistas, foi necessário que eles assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE ficando uma cópia com cada participante. Os discursos constituem experiências vividas pelos sujeitos, aos quais são atribuídos significados que permitam sua compreensão. As coletas dos discursos foram realizadas através de gravações das falas dos sujeitos predispostos a participarem esclarecendo a eles que seus nomes não seriam revelados permitindo o anonimato e o caráter confidencial de seus depoimentos. O material utilizado para a coleta de dados foi um gravador de áudio digital e foram realizadas somente entrevistas para a coleta dos dados.

Para estabelecer o contato com o grupo, o pesquisador, que participou de duas viagens com o grupo em questão, solicitou autorização das pessoas envolvidas com o estudo. Foram três meses acompanhando o grupo de forma efetiva, antes da segunda viagem que participei, seja no espaço de encontros dos ciclistas, como também pedalando todo final de semana e, rotineiramente, uma vez durante a semana, em pedaladas próximas às redondezas da cidade. Um momento importante no contato com o grupo foi o cicloturismo pelo “Caminho da Fé”, que resultou em um relato de experiência (MANFIOLETE; AGUIAR, 2013).

É importante salientar que a empatia existente entre os participantes desta pesquisa comigo, enquanto praticante e pesquisador, colaborou para o momento da entrevista quando os participantes me viam como entrevistador, pois percebi certa abertura por parte deles para participarem da pesquisa e darem seus depoimentos de forma voluntária. A entrevista foi aberta e durante esse momento procurei apresentar as perguntas e deixar o entrevistado discorrer sobre a questão. Essas pessoas discursaram livremente a partir da interrogação: “O que é o cicloturismo na sua vida e na sua saúde?” e mostraram as relações que a atividade mantém com a sua vida a partir do aspecto da saúde. Embora tenha essa interrogação norteadora às falas dos participantes, quando se perdia a linha de raciocínio eu me preocupava em intervir e relembrá-lo a interrogação com o intuito de reintroduzi-lo na atmosfera do tema abordado. Em alguns casos, a interrogação fora refeita modificando-se as palavras, porém, não perdendo o sentido norteador para facilitar o entendimento e o raciocínio do participante. Acredito que essa relação contribuiu para que os participantes conseguissem focar suas respostas compreendendo melhor aquilo que a interrogação norteadora abordou.

5. Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir de três discursos. Inicialmente se realiza a leitura repetidamente quanto necessário até a completa familiarização dos dados em consonância com a interrogação sugerida, o final da análise é a compreensão criteriosa do fenômeno em suas partes no sentido ideográfico e do todo no aspecto nomotético. Levando em consideração as sugestões de Martins e Bicudo (1989) acerca da interpretação dos discursos, as leituras sucederam dos seguintes momentos: leitura completa do discurso sem buscar interpretação; releitura do discurso para focalizar o fenômeno no sentido de apreender as unidades de significado relativas as fases que estão relacionadas umas às outras e que indicam momentos distinguíveis; percorrer todas as unidades identificadas cujo objetivo é de expressar o significado contido nelas e síntese para a análise nomotética.

Esses discursos foram apresentados e agrupados antes das análises para facilitar a leitura. As unidades de significados encontradas nos discursos foram elencadas levando em conta como orientam Martins e Bicudo (1989), a procura das descrições das experiências dos sujeitos excluindo os dados sem importância, colocando em evidência os significados na descrição para caracterizar o fenômeno. Assim, se obtém a unidade de significado e é iniciada a análise ideográfica.

Para a fenomenologia, ideografia significa ideogramas, ou seja, é a representação por meio de símbolos gráficos. Segundo Martins e Bicudo (1989) a análise ideográfica possui três momentos:

- Descrição dos discursos gravados com destaque para as unidades de significado;
- As unidades são analisadas individualmente procedendo-se à redução;
- Interpretação e a expressão da análise ideográfica.

Na fenomenologia o pesquisador ao descrever os dados, atribui um significado para aquilo que se está percebendo e, dessa forma, o pesquisador tece sua análise ideográfica a partir de um quadro no qual estão dispostas as unidades, cada qual reduzida e interpretada. Para os autores, a redução é realizada a partir de uma imersão empática no mundo da descrição, a redução do ritmo da análise e permanência na descrição, ampliação da situação, suspensão de crenças e interesse intenso na passagem dos objetos para os significados.

Na continuidade do momento ideográfico, do individual para o geral, expõe-se a análise nomotética que, de acordo com Martins e Bicudo (1989) se baseia:

[...] nas realizações conseguidas na análise ideográfica e no trabalho feito na expressão do psicológico de cada sujeito da pesquisa. Assim, na Análise Nomotética, há um movimento da psicologia individual para o aspecto

psicológico geral presente na manifestação do fenômeno estudado. O objeto ou o fim a chegar nesta análise é a estrutura geral psicológica. Esse empreendimento envolve uma compreensão dos diversos casos individuais como exemplo de algo mais geral e a articulação desses casos individuais, como exemplos particulares, em algo mais geral. A estrutura psicológica geral é a resultante da compreensão das convergências, das divergências e das individualidades que se mostram nos discursos dos sujeitos analisados” (p.35).

Para os autores, na análise nomotética, podemos identificar três momentos:

- Comparação de sujeitos: as unidades de significados de todos os discursos são analisadas quanto as suas convergências, divergências ou individualidades;
- Variação imaginativa: deve-se ir além do que as descrições individuais permitam acesso para se chegar aos aspectos gerais dos significados. A variação imaginativa deve ser empregada para chegara um insight da estrutura geral essencial do fenômeno;
- Formulação Explícita de Generalidades (sem, contudo fazer generalizações): é a formulação das verdades de modo claro e essencial, que diz respeito às condições suficientes e necessárias, constituintes das relações estruturais do fenômeno.

Ao elencar os elementos a serem utilizados como unidades de significados interpretados na análise ideográfica, verificam-se diversos argumentos em comum e, dessa forma, são agrupados os elementos em temas aprofundando a análise nomotética.

6. Procedimento de Análise

As unidades de significado são destacadas no discurso do sujeito e, em seguida, é apresentado à redução global destas unidades e sua interpretação no todo, possibilitando a elaboração da análise ideográfica de cada um dos discursos analisados.

Discurso I

Na verdade, ¹[o cicloturismo é difícil fazer sozinho.] Existe carreiras solo onde alguns atletas ciclistas fazem viagens solo para distancias longas, mas ²[o grupo influencia na viagem trazendo mais segurança] para todos que estão ali como também te motiva e incentiva a estar fazendo uma viagem em grupo do que sozinho. Talvez na motivação de um estiver desanimado e o outro animar para fazer por estar sempre treinando em grupo, na questão do número e segurança, ³[em diversos fatores o grupo influencia no cicloturismo.] ⁴[É uma forma de treinamento, você buscar o seu limite e desafio], como ⁵[pedalar em grupo que você tem que pedalar junto com o seu parceiro porque se você está andando envolvido com outras pessoas, o ritmo é diferente], tanto sozinho como em grupo são duas maneiras diferentes, em grupo é a questão da segurança que mais influencia e sozinho fazer distancias menores, ritmos mais intensos buscando sempre o seu limite. ⁶[No grupo a pessoa se sente motivada, o grupo influencia na motivação e superação de limites, vejo que o grupo em certo momento que está

com alguma dificuldade, o grupo vem e influencia, te leva, te arrasta a certos momentos que sozinho você teria desistido.]

Redução – Cicloturismo em grupo traz mais segurança e motivação e ainda, é uma forma de treinamento que tem como objetivo buscar o desafio na superação de limites além do ritmo ser diferente por pedalar com outras pessoas.

Interpretação – O que auxilia a superar os desafios e os limites individuais é atividade em grupo que impõem o ritmo da viagem e proporciona a segurança.

Análise Ideográfica Discurso I

O sujeito revela que o grupo é fundamental na atividade de cicloturismo mostrando que superação e dedicação acontecem no ser com outros, numa atitude de conjunto que define o grau e a intensidade do pedalar.

Discurso II

¹[Para fazer uma viagem de bicicleta, primeiro é a boa vontade e depois são vários fatores como o condicionamento físico, nutrição, boa saúde], tem que ter a saúde em dia tendo passado por uma avaliação, ²[não adianta você estar com problema físico e fazer o cicloturismo], então não tem condição, e depois é a questão do ³[equipamento adequado para cada tipo de trajeto e terreno] que você vai seguir. No segundo momento, ⁴[a saúde sua, precisa ter tempo, ter condição financeira, não é sair na louca pra viagem, é ter condição de dormir e se alimentar], não vai sair fazendo o cicloturismo comendo bicho do mato, fruta, então ter uma condição financeira é importante. Ela vem de si mesmo, de querer fazer e cumprir este objetivo. ⁵[É algo interno seu, uma vontade de querer cumprir um objetivo em fazer alguma coisa], não adianta fazer uma viagem sem ter vontade ou porque outra pessoa quer que você faça, então não vai conseguir chegar a lugar algum. ⁶[É cuidados de saúde que qualquer um deve tomar como uma alimentação saudável e regular, equipamentos e vestimenta adequada, nutrição, bom descanso e treinamento que é um fator importante]. Não adianta querer percorrer grandes distâncias se você não treinou para tal e, para isso, tem que fazer com que o treino seja direcionado para fazer uma viagem.

Redução – a boa vontade de fazer o cicloturismo depende da saúde relacionada aos aspectos do condicionamento físico, nutrição, avaliação médica, equipamento e vestimenta adequados, tempo disponível, condição financeira para dormir e se alimentar além do treinamento específico e direcionado.

Interpretação – a saúde do ciclista está relacionada com a vontade de pedalar que depende do condicionamento físico, nutrição, avaliação médica, equipamento, vestimenta, tempo disponível e condição financeira para dormir e se alimentar de forma adequada.

Análise Ideográfica Discurso II

O discurso revela que a saúde para a atividade do cicloturismo depende de fatores intrínsecos ao sujeito como a vontade de pedalar relacionada com o condicionamento físico, nutrição e avaliação médica, mas também de fatores estruturais como o equipamento e condições financeiras para o descanso e alimentação adequados.

Discurso III

¹[A fé é algo em que você acredita, não tem como mensurar ou ver, aquilo que fará um bem e está no seu interior]. ²[Essa fé dos ciclistas de maria pela mãe aparecida, a mãe em todos os seus aspectos de diversas maneiras e culturas], diversas formas que se apresenta, ³[a fé da busca e da procura] junto com essa viagem que nada mais é do que uma viagem de superação e determinação nos treinos e ⁴ [abdicar de diversos fatores que não fazem bem para a saúde], alimentação, noites mal dormidas. ⁵[Se eu não tiver essa determinação, não consigo só com superação e fé cumprir este objetivo], mas acho que a fé e outros fatores é o que fazem chegarmos até lá. ⁶[Em certos momentos da viagem desfavoráveis como chuva, vento ou problema fisiológico, a fé vem pra superar e transpor os obstáculos que alguma vez possa nos acometer].

Redução – A fé é algo em que você acredita e essa fé dos ciclistas de maria pela mãe aparecida em todos os seus aspectos de diversas maneiras e culturas, é a fé da busca e procura numa viagem de superação e determinação nos treinos abdicando de diversos fatores que não fazem bem para a saúde onde em certos momentos desfavoráveis, a fé vem para transpor os obstáculos.

Interpretação – A fé é crença. A fé dos Ciclistas de Maria além da crença em almejar algo, um objetivo de chegar a um lugar pré-determinado, é a união da vontade e do conhecimento técnico na finalidade de superar as adversidades do percursos. A fé é uma determinação nos treinos e a abdição de vícios que não fazem bem para a saúde. A fé é o suporte para transpor os obstáculos.

Análise Ideográfica Discurso III

O discurso revela que a fé dos Ciclistas de Maria é acreditar em si mesmo e, para isso, a superação e determinação no pedalar abdicando de fatores que não fazem bem a saúde são fundamentais para transpor obstáculos que a atividade do cicloturismo proporciona.

O quadro nomotético não será exposto nesta comunicação.

7. Análise do geral ou nomotética: construção dos resultados

Os discursos revelam que há sempre uma visão dualista de corpo e mente ou corpo e espírito, mas que esta divisão é apenas a forma para se falar sobre as partes porque na dimensão existencial, corpo, mente, espírito constituem uma única dimensão a do corpo próprio. No caso da superação das dificuldades que uma viagem de bicicleta esta visão única entre corpo mente e espírito estão unificadas. A parte física dos treinos está em sintonia com a mente em afastar-se daquilo que não faz bem para a saúde. A ligação entre mente e corpo também se conecta com a espiritual em que o movimento é sempre o de superação dos obstáculos e isso é o que possibilitará a chegada ao objetivo, no caso destas ciclistas movidos pela fé pedalando percorrer uma longa distância para o encontro com o sagrado, com o espiritual e com a santidade para ser recompensado com a cura de doenças que atingiu pela sua atividade motora de pedalar.

Há muita convergência entre unidades dos em basicamente três aspectos: o ser com os outros, a noção de respeito do limite e capacidade dos membros para ajustar os que possuem mais preparo com os que têm menos condições físicas. O aspecto da saúde, que é o alvo e interrogação desta pesquisa, revela-se como o fator preponderante; saúde é fundamento básico para participar da atividade, assim como saúde é gerada com a atividade. O que importa é o condicionamento físico, nutrição avaliação médica, mas também o equipamento, a vestimenta e a própria condição financeira que determinam a participação e as condições mínimas para dormir e alimentar-se bem. A fé que é a crença que será possível superar os obstáculos e chegar ao objetivo proposto. Vontade e determinação são elementos de fé. O conhecimento técnico ajuda, mas o que impulsiona o ciclista é sua fé de não abandonar o caminho, não desistir, não parar.

Os significados que se cruzam, ser com os outros, saúde e fé, são os elementos para a compreensão do que o cicloturismo é para os Ciclistas de Maria. No entrelaçar destas unidades, encontra-se a estrutura de compreensão do que é ser um Ciclista de Maria. O ser com os outros no mundo determina uma lição de vida que a união entre os seres promove sempre uma superação. É o ponto fundamental e o modo de viver em comunidade. Sair do individualismo e viver em comunidade superando os desafios, aliados a fé e persistência naquilo que se faz, receitas para atingir a saúde que não é só física, mas de corpo inteiro. Ser com os outros é uma forma de aliar saúde física, técnica e os aspectos mentais. A fé promove esta união entre o físico e o imaterial, pois alia compromisso com o outro, respeito, consideração, abnegação do egoísmo e possibilidade de superação.

REFERÊNCIAS

CZERESNIA, D.& FREITAS, C. M. **Promoção da Saúde: Conceitos, Reflexões e Tendências**. 2. ed. revisada e ampliada. Editora FIOCRUZ, Rio de Janeiro-RJ, 2009.

LEAVELL, H. & CLARK, E. G. **Medicina Preventiva**. São Paulo, McGraw-Hill, 1976.

MANFIOLETE, L. D.& AGUIAR, C. M. Sentidos da Aderência ao Mountain Bike na Relação Ser-Humano-Natureza. **Revista ALESDE** - Curitiba-PR; v. 2, n. 1, 2012

_____. Os Ciclistas de Maria e o Caminho da Fé. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Argentina - Año 18, N° 181, Junio de 2013.

MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC, 1989.

MATSUDO, S. M. **Envelhecimento e atividade física**. MIDIOGRAF – Londrina/PR, 2011.

MELGAR, J. M. O. **El Cicloturismo: Deporte y cultura sobre la bicicleta**. Apunts: Educación Física i Esports. Área Técnico Profissional. 2º Trimestre, 1986.

WEINECK, J. A Influência do Treinamento sobre os Hormônios: sua Importância para o Bem-Estar Psicofísico. In: **Esporte como Fator de Qualidade de Vida**. MOREIRA, W. W. & SIMÕES, R. Editora UNIMEP – Piracicaba/SP, 2002.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

MATEUS, Kergilêda Ambrosio de Oliveira; DENZIN, Aline de Souza. Vivências em atividades diversificadas de lazer: processos educativos vivenciados em um projeto de extensão. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 275-285.

**VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER:
PROCESSOS EDUCATIVOS VIVENCIADOS EM UM PROJETO DE
EXTENSÃO**

Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus (PPGE/UFSCar)
Aline de Souza Denzin (SPQMH - NEFEF - PPGE/UFSCar)

Eixo Temático: Ociomotricidade

Introdução

Este trabalho originou-se a partir de uma inserção realizada no ano de 2012 junto a um grupo de crianças e adolescentes participantes do Projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL), que é um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e que na ocasião deste estudo, no ano de 2012, atendia cerca de 20 crianças e adolescentes por turno, com idade entre 03 e 17 anos.

O VADL tem suas atividades desenvolvidas desde o ano de 1999 na cidade de São Carlos, passando a ser desenvolvido no Jardim Gonzaga a partir de 2002, quando inicialmente as ações eram realizadas em um espaço denominado “Campinho”, onde foi construída e inaugurada no ano de 2005 a Estação Comunitária – ECO Jardim Gonzaga (GONÇALVES JUNIOR et al, 2005), sendo este o espaço em que aconteciam as atividades na ocasião deste estudo.

Atuavam como educadores do Projeto professores e funcionários da Prefeitura Municipal de São Carlos, um professor do DEFMH da UFSCar, estagiários e bolsistas dos cursos de Educação Física, Educação Musical e Biblioteconomia, assim como mestrandos e doutorandos voluntários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

O Projeto VADL tem como principais objetivos:

[...] Realizar atividades diversificadas de lazer (jogos, organização/representação de peças teatrais, debate de filmes, confecção de "jornalzinhos", leituras de livros e gibis, visitas monitoradas a UFSCar [...] passeios em trilhas e em pontos culturais diversos [...] da cidade), a partir da construção coletiva e dialógica buscando alcançar o duplo processo educativo do lazer (educação *pelo* lazer e educação *para* o lazer); Discutir as transformações dos espaços públicos da cidade de São Carlos; [...] Promover cidadania, principalmente a comunidades carentes ou com insuficiente apoio governamental, tendo como eixo comum às práticas sociais do lazer [...] e os processos educativos envolvidos (GONÇALVES JUNIOR, 2007).

Além disso, as ações desenvolvidas visam ainda, por meio de atividades de lazer, 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). Sendo assim, o trabalho desenvolvido busca privilegiar uma inter-relação entre culturas, saberes e experiências, de maneira a acolher as diferentes formas de ser e estar no mundo vivenciando atividades de lazer.

Este trabalho somente se torna possível se pautado em uma postura condizente com a educação dialógica, abrindo espaço para que diferentes saberes encontrem lugar para serem ouvidos, conhecidos e respeitados, favorecendo a expressividade e a construção de relações de respeito, afetividade, amorosidade e solidariedade, buscando outra lógica que rompa com posturas que marginalizam e desqualificam as minorias.

A esse respeito, Freire (2000) nos 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 et al, 2014).

As práticas sociais geram processos educativos que promovem a formação humana e a construção de saberes que dão sentido à vida, uma vez que:

[...] a educação é, pois, processo histórico no qual o homem se re-produz, 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).

Sendo assim, o processo de inserção junto ao grupo de participantes do VADL ocorreu de maneira comprometida com a construção coletiva e dialógica de conhecimentos, saberes, posturas, buscando a transformação e libertação humana. Isso exige que educadores que atuam junto a grupos marginalizados olhem atentamente para as práticas que circundam o cotidiano destes, vivenciando 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).

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 convivência apresenta-se como importante na inserção em campo junto às minorias da sociedade, pois é por meio de uma convivência respeitosa e acolhedora que se constroem relações em que se torna possível o aprendizado da escuta, tornando possível enxergar a importância de ouvir e de ser ouvido. É na convivência que se constroem laços que auxiliam na busca por um ideal comum, em que sejam evidenciadas diferentes vozes que constituem um mesmo projeto de sociedade.

A aproximação com o grupo de colaboradores desta pesquisa se deu por meio da convivência, considerando que:

Conviver é conhecer a vida humana sempre em movimento: ora suave, ora abrupto; ora lento, ora vertiginoso; ora leve, ora sufocante; ora harmonioso, ora ensurdecedor. Vidas, vivências, amizades, sabores, cheiros, texturas, sons, palavras, cores, lágrimas e sorrisos tecem uma rede que embala o pesquisador(a), o(a) profissional, integrando-o(a) aos movimentos do viver e redirecionando-lhe o olhar para novas perspectivas, visões do mundo (OLIVEIRA, 2009, p.318).

Toda convivência, como nos lembra Boff (2006) é marcada por tensões e conflitos, pois é construída continuamente. Constitui-se ainda por valores, posturas e saberes que fortalecem os indivíduos enquanto grupo. É também aprendizado, pois diariamente os indivíduos aprendem os limites, o respeito e a tolerância na relação com o outro. Segundo Boff (2006, p.33), “[...] a convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes e, mesmo assim *viver com* elas e não *apesar* delas”.

Nesse sentido, consideramos que a convivência apresenta-se como um elemento chave para favorecer uma relação intersubjetiva, pautada em uma prática dialógica em que os sujeitos envolvidos se (re) constroem no convívio com o outro e na construção coletiva do conhecimento.

METODOLOGIA

Optamos pela abordagem qualitativa de caráter descritivo, uma vez que esta abordagem nos permite pensar a pesquisa enquanto um instrumento de enriquecimento do

trabalho de educadores, sendo esta uma atividade humana e social, que se relaciona e aproxima de nossas vivências diárias. De acordo com Bogdan e Biklen (1994):

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grande quantidade de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas (p.47).

A pesquisa qualitativa nos permite maior proximidade com os sujeitos e com o ambiente a ser pesquisado, sendo possível a observação das experiências diárias e ainda a participação durante a inserção. É uma aproximação fundamental para que possamos compreender como é o dia-a-dia dos sujeitos, estabelecendo uma relação próxima, pautada no respeito e confiança mútuos para que nossa presença se dê como uma convivência, que nos permita desvelar os questionamentos que nos levaram a pesquisar em determinado contexto.

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).

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; BIKLEN, 1994, p.150). Buscamos assim, por meio das notas de campo, registrar de forma minuciosa os acontecimentos, as ideias, e as reflexões acerca da realidade pesquisada, possível por meio do uso sistemático desse instrumento.

Ao descrever as situações observadas, temos a oportunidade de registrar expressões, gestos, atitudes dos indivíduos que nos são úteis à compreensão das situações que observamos. Além disso, é preciso perguntar aos sujeitos e também perguntar-se sobre o processo, a fim de apreender os diferentes significados que os colaboradores da pesquisa atribuem às experiências observadas.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem. [...] O

processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Entendemos que a metodologia qualitativa possibilita, por meio da inserção no contexto de pesquisa juntamente com os colaboradores, que se estabeleçam vínculos de maior proximidade, sendo assim uma abordagem que privilegia o trabalho que nos propusemos a realizar. Compreendemos a convivência e o diálogo como elementos importantes para o fortalecimento e estreitamento de relações e vínculos, pois convivendo com os colaboradores pudemos fortalecer a confiança, o respeito e a amorosidade, que contribuem para que o diálogo aconteça, permitindo que os colaboradores e colaboradoras sintam-se à vontade para dizer como percebem o mundo que as cerca.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dessa imersão nesse contexto social, mediada pelo diálogo e convívio com as crianças, funcionários e educadores que atuam no Projeto, vamos nos construindo como pessoas 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).

Acreditamos que, por meio do diálogo, é possível o desvelamento da realidade e a sua transformação, pois “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; STOTZ, 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.314), 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.

Na vivência com as crianças e suas brincadeiras, foi possível notar que os saberes emergem na relação que estabelecem entre si e com outro, na convivência em diversos espaços, reforçando a compreensão por nós adotada de que nas práticas sociais são gerados processos educativos que são significativos para a vida cotidiana daquelas pessoas.

A partir da análise dos diários de campo, podemos destacar duas categorias que emergiram como pontos fundamentais que convergem com a proposta do Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer, pautada na educação dialógica e na construção da autonomia, do respeito ao outro e à diversidade, da alteridade, buscando uma cultura de paz que promova a humanização das relações. Assim, destacamos as duas categorias: A) Relações de cuidado e afeto e B) Autonomia. Compreendemos que estas categorias não são estanques, mas que se inter-relacionam e são complementares entre si.

É possível perceber que estas categorias se inter-relacionam por meio dos próprios registros em diário de campo, revelando no cotidiano do Projeto situações em que os participantes e educadores se encontram imersos na construção de práticas que promovem autonomia, relações de afeto e cuidado, bem como a forma como os educadores trabalham para atingir os objetivos propostos. Nesse sentido, destacamos um trecho do Diário de Campo 04:

Durante essa manhã foi possível observar o quanto as crianças colaboram umas com as outras na realização das atividades, tornando-se instrutores uns dos outros. A incorporação das regras é outro aspecto que fica bastante visível, bem como a tentativa de burlá-las. Os educadores mostram-se bastante afetuosos com as crianças e, ao mesmo tempo, buscam estabelecer limites, mas de uma forma bastante respeitosa (DC 04).

Participando das atividades do Projeto, as crianças conseguem experienciar ações que por vezes ainda não fazem parte de seu cotidiano, mas que com a convivência diária integram-se às suas vidas, desenvolvendo a autonomia e maior poder de decisão. Exemplo disso está no trecho do diário a seguir:

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 escovem os dentes. Elas realizam tal tarefa autonomamente. Após a escovação as crianças retornaram para seus lares para poder se arrumar para ir para escola (DC 02).

O cuidado com o outro é um aspecto a ser destacado, uma vez que se encontra presente nas relações entre educadores e crianças e entre as próprias crianças, revelando a construção de um ambiente em que a convivência seja mais humanizada e respeitosa, como podemos observar no registro do diário de campo 03:

O cuidar do outro, também foi um aspecto observado durante a visita. As crianças demonstram o tempo inteiro a preocupação com o bem estar umas das outras, sendo solidárias em relação aos medos e expectativas (DC 03).

Destacamos que os elementos destacados nos diários de campo, mesmo estando organizados em diferentes categorias estão inter-relacionados e se complementam na atuação de educadores e crianças para a construção de relações respeitosas e na busca pela formação crítica e cidadã dos envolvidas. O trecho abaixo caracteriza tal:

As crianças pareciam se divertir no instante em que descobriam novas possibilidades de explorar movimentos e produzir sons dentro da proposta da musicalidade indígena sugerida pelo educador Mad¹. Assim, no ritmo dos “quatro tempos”, as crianças riam, interagiam, ajudavam umas as outras (DC 02).

Durante as inserções, foi possível observar nas relações entre as crianças, o cuidado que tinham umas com as outras, elemento muito presente e que fazia parte da construção do sentimento de pertencimento a um grupo com valores, posturas e conhecimentos próprios e que são reconhecidos dentro daquele espaço, conforme segue:

Também teve o momento da pintura da cruzadinha, percebi neste momento que os que sabiam escrever estavam ajudando os mais novos escrever suas palavras através da demonstração das letras hora tirada do texto, hora apresentada em outro papel para que os participantes em processo de alfabetização possam aprender as letras se construir as palavras por intermédio da prática (DC 01).

A preocupação das crianças em ensinar àquelas que não estavam conseguindo concluir a atividade corrobora ainda, para além da relação de cuidado, a troca de saberes entre elas, sendo a construção do conhecimento de modo coletivo outro aspecto a ser destacado nas vivências do Projeto, pois a partir de uma educação dialógica, educadores e crianças educam e se educam para a vida.

¹ Nome fictício visando preservar identidade, conforme preceitos éticos.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos que o desenvolvimento das atividades do projeto, a partir de uma educação dialógica, se mostra como alternativa viável para a promoção de relações que privilegiam o respeito ao outro e ao meio onde vivem, assim como à diversidade como parte fundamental de um convívio em que todos se sintam contemplados nas suas diferenças e particularidades.

Consideramos também, com base nos dados coletados no estudo, a importância de não se estabelecer uma hierarquização de conhecimentos, dicotomizando popular e acadêmico, pois a partir dos resultados construídos no decorrer da convivência, no estar com o outro, inseridos em práticas sociais, aprendemos e ensinamos em uma relação dialética e dialógica de mediação e transformação do mundo. Sendo assim, concordamos com Freire (2011) ao afirmar que a prática educativa exige respeito ao saberes dos educandos, pois estes nos trazem saberes que são construídos na prática comunitária, devendo ser estes respeitados para que se construa uma atuação que valorize o saber de experiência dos indivíduos.

Os encontros realizados durante toda a inserção nos permitiram repensar o ato de pesquisar, bem como retomam a busca pela 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, pois acreditamos que não existe neutralidade nas relações humanas, uma vez que estas são dotadas de significados particulares vinculados às histórias pessoais e coletivas dos envolvidos. Compreendemos a pesquisa como algo dinâmico e que não se separa do pesquisador e de sua experiência de vida, pois, como salientado por Freire (2011): “[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, p. 31). Nesse sentido, reafirmamos que 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, destacamos: as relações de cuidado e de afeto entre os indivíduos, as brincadeiras e aprendizagens ocorrendo de maneira simultânea e por vezes indissociável, a construção da autonomia, participação e poder de decisão, o trabalho coletivo, as relações de solidariedade e respeito pelo outro e pelo ambiente onde vivem, relações de respeito e valorização da diversidade.

Estes processos educativos destacados nas categorias analisadas são por nós considerados como parte de um processo maior, que envolve a formação de pessoas para a

vida na perspectiva de uma educação enquanto processo permanente, pois concordamos com Freire (2011) quando ele nos alerta sobre o fato de que “somos porque estamos sendo”, constituindo-nos e formando-nos como pessoas nas relações, experiências e trocas de que participamos cotidianamente.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**, vol.II: convivência, respeito, tolerância. Petrópolis: Vozes, 2006.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: 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>> Acesso em 20 mai 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; LIMA, M. S.; SANTOS, Matheus O.; MAIA, Maria A.; SILVA JUNIOR, José A. Lazer e processos educativos no Jardim Gonzaga – São Carlos/SP. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER – ÉTICA E LAZER NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2005, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UCDB, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Vivências em atividades diversificadas de lazer. In: **Edital de atividades de extensão**. São Carlos: ProEx/UFSCar, 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002, p. 20-28.

OLIVEIRA, Maria W.; STOTZ, Eduardo N. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004.

OLIVEIRA, Maria W. 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 W.; SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.29-46.

SANTOS, Matheus O. **Ludicidade, animação cultural e educação: um olhar para o projeto vivências em atividades diversificadas de lazer**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2008.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, P. G. S.; SILVÉRIO, V. R. **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p.181-197.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

MOLINA, Valeska; RAMÍREZ, Maryorie. La creatividad motriz en niños y niñas: percepciones y satisfacción respecto a una propuesta educativa mediada por recursos de aprendizaje alternativos y tradicionales. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 286-296.

LA CREATIVIDAD MOTRIZ EN NIÑOS Y NIÑAS: PERCEPCIONES Y SATISFACCIÓN RESPECTO A UNA PROPUESTA EDUCATIVA MEDIADA POR RECURSOS DE APRENDIZAJE ALTERNATIVOS Y TRADICIONALES

Valeska Molina
Maryorie Ramírez

Eixo temático: Motricidade Escolar

1. Introducción

Desarrollar la capacidad creativa motriz en las personas, constituye una necesidad y un desafío en la educación actual. En este contexto, el estudio tiene por objetivo determinar los lineamientos que fundamentan una propuesta educativa orientada al desarrollo de la capacidad creativa motriz en niños y niñas de segundo ciclo de Enseñanza Básica, durante las clases de Educación Física mediadas por la utilización de recursos de aprendizaje materiales tradicionales y alternativos.

Particularmente el desarrollo de la creatividad motriz de niños y niñas en una Educación Física orientada al desarrollo integral de las personas, se transforma en una tarea motivante para investigar desde una óptica, fundamentalmente, interpretativa. Interesa contribuir en la indagación de la creatividad motriz, tarea educativa de los profesionales de la disciplina, sobre todo porque en las escuelas aún se observa la implementación de un sistema reproductivo que no fomenta la creatividad y los talentos de los estudiantes, no toma en cuenta sus intereses y los limita en el desarrollo pleno de sus potencialidades. Robinson (2006) afirma que “Las escuelas matan la creatividad”, en una de sus conferencias online, y Cenizo y Fernández (2004) respaldan esta afirmación al decir “...la práctica responde a un sistema educativo donde la memorización y la repetición son eje principal del “aprendizaje”

de los alumnos” (p.98). Por último, Calvo (2010) es estricto al señalar que “lo que hace la escuela entonces, es castradora de la curiosidad del ser humano natural para investigar”.

2. Fundamentación

Eugenia Trigo (s.f), investigadora reconocida en el área de la creatividad motriz, manifiesta que la investigación sobre la temática “...está toda por hacer. No sabemos cuáles pueden ser sus indicadores, no sabemos quién es un individuo creativo motrizmente, no sabemos cómo evaluarlo; es decir no sabemos prácticamente nada de la creatividad motriz” (p.3).

Así lo demuestran los escasos materiales de investigación relacionados a la creatividad motriz encontrados, especialmente los que dicen relación con el desarrollo de experiencias prácticas en el sistema escolar. Los disponibles son estudios en el extranjero y en Chile las estadísticas de los catálogos virtuales de 18 universidades nacionales arrojan que un 2,24% del total de tesis sobre el tema de creatividad han sido desarrolladas desde el área de Educación Física.

Varios son los autores que han aportado en el plano teórico del concepto; en su mayoría conciben a la creatividad motriz como una capacidad humana que se haya predispuesta a la producción de algo, ya sean respuestas o comportamientos motrices. Al respecto Trigo y Maestu (2005), citado en Aragunde, Muíño, y Trigo, s.f.) plantean que la creatividad es “la capacidad intrínsecamente humana de vivir la corporeidad para utilizar la potencialidad (cognitiva, afectiva, social y motriz) del individuo en la búsqueda innovadora de una idea valiosa” (p.759). Trigo y Maestu coinciden en incluir la corporeidad como elemento de la creatividad motriz, respecto a lo que se tiene plena coincidencia. Por otra parte Trigo (1999), define la corporeidad como “la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer” (p.60).

Otra de las visiones sobre creatividad motriz es el entender la creatividad a partir de los indicadores de esta misma principalmente desde la fluidez y la originalidad; ejemplo de esto es la definición realizada por Bertsch (1983, citado en Pérez, Suarez y Suri, 2013), quien expresa que es la “Capacidad de generar comportamientos motores fluidos, flexibles y originales”. Otras formas de entender el concepto nacen del enfoque del proceso y/o del producto, indicando generalmente características de éste.

2.1 Principales ejes conceptuales de la creatividad motriz:

Sintetizando y teniendo en consideración lo planteado por los distintos autores analizados, la creatividad motriz se valora como una dimensión de la creatividad, con los siguientes ejes conceptuales centrales:

- a. Es una capacidad inherente al ser humano.
- b. Se manifiesta motrizmente desde la corporeidad.
- c. Responde al afán y actitud de exploración, descubrimiento y transformación del ser humano.
- d. Se orienta al logro de una respuesta o idea valiosa, para el ser creativo.
- e. Se manifiesta en respuestas originales, fluidas, múltiples o variadas.
- f. Se manifiesta en forma de nuevos esquemas mentales, como experiencias, ideas y procesos.

Se concibe, entonces, la creatividad motriz, en este estudio, como la capacidad propia del ser humano para generar desde la vivencia de la corporeidad posibilidades motrices originales, de interacción con otras personas o con los objetos; tales posibilidades pueden significar, formas de expresión motriz a partir de las características del propio cuerpo, de los demás, del objeto (en este caso, forma, tamaño, color, peso, entre otras) o simbólicas, ya sea porque el propio cuerpo y/o el material se transforman con significado personal o colectivo. Se ha decidido pensar en primer lugar como capacidad que permite a los seres humanos integrar relaciones cognitivas, afectivas y motrices posibles de establecer en un contexto determinado, que se traducen en el lenguaje motriz desde la vivencia de la corporeidad.

Podría afirmarse en este sentido, que la creatividad motriz se genera desde la actitud propia del ser humano para explorar y explorarse, descubrir el entorno y descubrirse, recrearse y re-crearlo, términos que expresan el proceso vivido que se manifiesta visiblemente ante sí mismo y los demás; ello supone la atención interiorizada para atender a las sensaciones, emociones, pensamientos y sentimientos vinculadas a la vivencia corporal; y por otro lado, una atención exteriorizada para observar, mirar, ver, oír, escuchar, tocar entre otras posibilidades perceptivas, lo que está más allá de sí mismo, en especial en la interrelación con los pares y los objetos o recursos de aprendizaje.

2.2 Indicadores de creatividad motriz

Para este estudio se ha decidido considerar fundamentalmente tres indicadores:

- **Originalidad:** Para De la Torre (1995) la originalidad "... implica la producción de respuestas infrecuentes e ingeniosas a situaciones específicas" (p.23); al respecto, lo original es definido por el contexto y las personas participantes.
- **Fluidez:** La fluidez en la creatividad motriz será entendida como la cantidad de respuestas motrices realiza por los niños /niñas.
- **Redefinición:** Concebida como la "capacidad de encontrar usos, funciones, aplicaciones diferentes de las habituales... o hacer que sirvan para algo distinto, que su función sea diferente". (Trigo, 1999, p. 40). Agregar que puede revestir características simbólicas.

2.3 Lineamientos Generales de la Propuesta Educativa:

El estudio presenta una propuesta educativa para el desarrollo de la creatividad motriz, que ha sido diseñada no desde el punto de vista de la evaluación sicométrica, sino desde una mirada de la evaluación auténtica, de modo de conocer las percepciones y el grado de satisfacción de los menores respecto a la propuesta experimentada, fundamentalmente, respecto del material utilizado durante las sesiones, a sus propias creaciones, al estilo de la docente y a las actividades propuestas. Cada sesión se orienta por una secuencia de tareas de aprendizaje, que considera un momento inicial de exploración y luego de resolución de tareas con la guía de la profesora, relacionadas a un tipo de material; proceso de exploración y resolución que se repite con el otro material seleccionado para la sesión. Luego se da espacio y tiempo para el indicador de redefinición y se finaliza cada sesión con la aplicación de la encuesta donde el/la alumno(a) consigna sus percepciones y nivel de satisfacción por la propuesta de la sesión. El marco pedagógico dice relación con un enfoque ecológico de la enseñanza y el aprendizaje; la selección de los materiales por sesión se vincula a uno tradicional y uno alternativo, según sus características de forma y posibilidades motrices; excepto en la sesión 6 que se presentan 2 tradicionales y 2 alternativos.

La propuesta se divide en 4 etapas: un material por niño(a), un material alternativo y otro tradicional por grupo de niños(as), dos implementos distinta forma y distintas posibilidades motrices para el grupo curso y por último exploración creativa libre con los materiales preferidos por los niños y niñas.

Los recursos de aprendizaje alternativo y tradicional utilizados para cada sesión en orden correlativo fueron: cajas y aros; globos y balones; neumáticos y cuerpos de plinto;

papeles de 1 x 3 metros y colchoneta; paracaídas y balón gigante; finalmente, cajas, globos, cuerpo de plinto y balón gigante.

Dadas las características de los(as) estudiantes de segundo básico se diseña una encuesta que presenta respuestas gráficas relacionadas a 5 ejes que se presentan en el siguiente cuadro, incluyendo implícitamente los indicadores de creatividad implicados en este estudio:

EJE DE SATISFACCIÓN	PREGUNTAS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA
1. Preguntas genéricas respecto a satisfacción:	1. ¿Te han gustado las actividades propuestas? 2. ¿Qué material es el que más te ha gustado? 3. ¿Qué material te ha gustado más transformar en otra cosa?
2. Preguntas genéricas respecto a material y creatividad:	4. ¿Con qué material se te ocurrió hacer más cosas? 5. ¿Con qué material se te ocurrieron menos formas de moverte o desplazarte? 6. ¿Con cuál de los dos materiales se te ocurrían nuevos movimientos, desplazamientos?
3. Preguntas específicas respecto a satisfacción con lo creado	7. ¿Te ha gustado lo que has creado con el material?
4. Pregunta específica respecto a satisfacción con el material	8. ¿Te gustaría participar en la próxima con otro tipo de materiales?
5. Pregunta específicas respecto a satisfacción con estilo profesora	9. ¿Te ha gustado como la profesora ha hecho la clase?

3. Diseño de Investigación

Se utiliza un tipo de investigación de metodología mixta (cuali-cuantitativa), que incluye tres instrumentos de recolección de información; registros de observación ampliados, encuestas de evaluación de la satisfacción respecto a la propuesta y entrevista a profesional de Educación Física del establecimiento. El proceso metodológico de la investigación se presenta en el siguiente orden de tareas:

(a) Selección y acercamiento a una realidad educativa para implementar la propuesta educativa: colegio Particular Subvencionado.

(b) Consentimiento informado del establecimiento y apoderados(as) para grabar las clases de Educación Física del curso señalado donde se aplica la propuesta educativa.

(c) Se realizan dos sesiones piloto de la propuesta educativa con el alumnado del segundo básico del colegio seleccionado.

(d) La propuesta se implementa en el horario lectivo de Educación Física dos horas pedagógicas, durante seis semanas entre octubre - noviembre de 2013.

(e) Registro audiovisual y escrito de las evidencias que se observan en las seis sesiones del programa. Aplicación encuestas de evaluación, una vez finalizada cada sesión.

(f) Sistematización evidencias contenidas en los registros de recolección de la información de forma semanal.

(g) Realización de la entrevista a profesora de Educación Física del establecimiento al finalizar implementación de propuesta educativa.

(h) Análisis categorial de los registros ampliados y de la entrevista realizada a la profesora de Educación Física con la aplicación del software NVivo 2010.

(i) Análisis evidencias recogidas a través de las encuestas aplicadas a escolares al final de cada sesión y su correspondiente graficación.

(j) Identificación líneas de interpretación del estudio, su descripción y triangulación con referencias teóricas y evidencias identificadas en los registros ampliados, en la entrevista a la profesora y en los datos originados de las encuestas.

(k) Elaboración conclusiones.

4. Resultados

Se evidencian tres grandes categorías o líneas de interpretación, con sus respectivas subcategorías, las cuales son:

(1) **Tensiones entre el estilo creativo y el estilo reproductivo:** Estas tensiones entre los estilos se visualizan, fundamentalmente, a partir de lo que dice la profesora y su contrastación con el estilo creativo de la propuesta implementada.

- **Subcategoría Organización de la clase; ¿Reproducción o indagación del alumnado?:** La profesora entrevistada además de afirmar que los estudiantes no saben lo que es crear, comenta, “... como siempre estamos estresados por pasar el contenido, por pasar y poner la famosa nota... tú al final le haces el esquema y se los pones ahí;...ellos están acostumbrados a eso, a que todo se lo des listo igual que en la casa”. En este sentido Calvo et al. (2009) justifica esta afirmación de la profesora manifestando que es parte de la realidad escolar: “Cuando nos escolarizamos, la palabra nos aguarda para repetir aquellos vocablos celosamente guardados en los textos de estudio y que hemos repetido muchas veces...” (p.13). La forma de cómo se implementa cada sesión dista de lo que están habituados el grupo curso, como lo señala la profesora. La propuesta invita a que vivencien su corporeidad, descubran sus posibilidades motrices, pregunta y, en consecuencia, todo está por re-crear con los materiales, buscando contrarrestar lo antes expresado por Calvo.

- Subcategoría Control del grupo ¿Autocontrol o control de la profesora?:

Como segundo punto de controversia la profesora del curso responde a la pregunta: ¿Qué piensa usted respecto al estilo implementado por parte de la profesora y de las estrategias usadas?, afirmando que faltó para ella: “...como te digo mayor dominio de patio se necesita, tal vez juntar más al grupo y darle las instrucciones, y separarlo en grupos más ordenados para que tu tengas un control mayor de cada grupo”. Con esto expresa dos puntos importantes y que son contrarios con el estilo creativo, el primero en relación al control de la clase ya que la propuesta apuesta por el autocontrol de los y las estudiantes. Y lo segundo cuando señala que para ella es necesario estructurar al grupo de forma intencionada; pues bajo el estilo creativo se permite esta libertad de organización y es gracias a esta misma que se favorece la satisfacción del curso por la propuesta al agruparse u organizarse con las personas afín de forma libre y espontánea.

(2) Actitudes de los niños(as) ante el material propuesto: Es necesario para esta parte del análisis, definir lo que significa una actitud, el termino “está relacionado con los sentimientos y formas de actuar ante hechos o situaciones determinadas” (Prat y Soler, 2003, pp.21-22). En esta línea se desprenden tres subcategorías:

- Conflictos interpersonales ante el material propuesto: Estos tienen relación con el uso que los niños(as) dan a los materiales propuestos, y por la cantidad de materiales con que ellos/as desean resolver las propuestas. Ejemplo de esto son las expresiones como; “*Tía los chiquillos tienen muchos ulas ulas*”; “*Ahh, no nos quites cajas*”. Se infiere que las relaciones interpersonales en la satisfacción de los menores, si influyen en el grado de satisfacción de los estudiantes, algunas expresiones registradas respecto de esto son; “*Porque cuando elegí al A (Scooby) no ayudo en nada*” (frente a la pregunta de por qué no le gustó nada); “*A porque a mí me echaron*”.

- Espontaneidad al organizarse: La propuesta se estructura en dos momentos, las cuatro primeras clases son orientadas al trabajo individual y posteriormente al trabajo en grupo. Frente a esta formación de grupos Trigo (1999) dice “...existen discrepancias sobre si el grupo favorece o dificulta el desarrollo y la manifestación de la creatividad” (p.47). A lo largo de la propuesta la organización de los niños(as) surge de forma espontánea, primero por

afinidad y esto a su vez los(as) diferencia de forma natural por género. A su vez los niños(as) hacen entender a las investigadoras la importancia de permitir también la libertad en el número de integrantes.

- Actitudes relacionadas al nivel de satisfacción por la propuesta: La satisfacción es entendida como el cumplimiento de una necesidad; en una realidad educativa y desde la visión del educando "...la satisfacción de los alumnos ha de basarse en la atención a sus propias necesidades educativas en sus diversas manifestaciones, y el logro de las expectativas que les planteen en este terreno" (Castillo, 2002, p.378). Los datos que arrojan los gráficos demuestran que la propuesta ha cumplido con las necesidades educativas del alumnado y afirman que ha sido satisfactoria con una tendencia alta y continua. La evidencia de esto son las respuestas al consultarles por sus percepciones respecto a las actividades propuestas, si les ha gustado lo que han creado con el material, si les gustaría participar en la próxima sesión con otro tipo de material y por su gusto por el cómo la profesora ha hecho la clase. Y ejemplo de esto son expresiones como; *"Porque era divertida"*, *"A mi si porque hicimos muchas cosas"* (sobre por qué le gusto la clase").

Las respuestas de insatisfacción son por razones variadas, como por la relación con sus pares y la profesora, el material utilizado o las actividades que no son de su interés o al tiempo que la docente otorga para crear con los materiales.

Un hallazgo interesante, que enriquece la propuesta y amplía las nociones del desarrollo de la creatividad es la inclusión de elementos externos para crear que realiza el alumnado y que potencian sus percepciones de satisfacción.

(3) Creación motriz de los niños(as) con el material propuesto

Los datos de la encuesta se inclinan por el recurso tradicional como el material que más les ha gustado; esto también se evidencia en el análisis de la sesión 6, sin embargo, existe un empate de preferencias al consultarles ¿Con qué material se te ocurrió hacer más cosas?

En relación a ¿Qué material te ha gustado más transformar? no hay una tendencia clara, sin embargo, se estima que pesa el agrado o satisfacción que proporciona la transformación de un material por sobre la cantidad de posibilidades de redefinición. Las preguntas con cuál material se les ocurrieron nuevos movimientos desplazamientos y con cuál menos formas de moverse o desplazarse, tampoco arrojan tendencia dominante.

Todos estos datos pueden explicar, gracias a lo observado en los registros de clase que logran determinar ciertas características comunes entre los materiales escogidos. Los materiales tradicionales conocidos por el alumnado son utilizados, generalmente, conforme a sus usos habituales, por su parte los recursos alternativos en su mayoría se re-crean de manera simbólica ampliando sus posibilidades y manifestando una clara redefinición de cada uno de ellos. Dichas posibilidades motrices simbólicas encontradas en este indicador se han podido categorizar en posibilidades motrices simbólicas del objeto (*“estamos haciendo un castillo”, “tía mire una falda” [alumnas con caja en la cintura]*) y posibilidades motrices simbólicas con el propio cuerpo y el objeto (*“soy un helicóptero”, “somos una cuncuna”*).

En este sentido se amplía la definición de redefinición, teniendo en cuenta que el propio cuerpo es vivenciado a su vez como un objeto posible de re-crear tanto respecto a su forma corporal que involucra posiciones o actitudes de todo el cuerpo o de sus segmentos, o bien a sus posibilidades motrices.

5. Conclusiones

Las conclusiones de este estudio han sido organizadas en base a los objetivos que se perciben para este y las líneas de interpretación final.

- **Grado de satisfacción respecto a la propuesta:** La satisfacción si está ligada a muchos aspectos del proceso educativo, ya sean factores ambientales o personales como el tipo de recurso material utilizado, indicadores de creatividad motriz seleccionados, estilo de enseñanza creativo que orienta la práctica además del clima de clase y convivencia e interrelación entre la profesora y los(as) alumnos(as), entre otros. Además, el impacto en el grado de satisfacción con relación al tipo de recurso material depende necesariamente del uso que se le dé a estos o, la resignificación que cada uno le otorga al recurso y muy importante también, de sus características particulares.

Por último en general el recurso tradicional es más satisfactorio en los(as) estudiantes en relación a los recursos alternativos presentados, esta conclusión tiene la limitación de que no es posible su discusión teórica a partir de otros estudios de esta naturaleza, ya que la mayoría de las investigaciones en creatividad se enfocan al efecto del material sobre el desarrollo de los indicadores de creatividad motriz, y no en la satisfacción por el uso de un recurso u otro. Por lo demás cabe preguntarse; ¿Es suficiente con clasificar los recursos

materiales en tradicionales y alternativos o será necesario hacerlo por las características en cuanto a posibilidades motrices que ofrecen?

- **Percepciones del alumnado respecto a su creatividad:** Interesante es que los(as) estudiantes expresen que no se perciben creativos(as) por los comportamientos o conductas que manifiestan tener, sin embargo, la creatividad motriz de éstos(as) se da en distintos planos; los/as educandos son capaces de percibir que no sólo el objeto se transforma, sino que, entra en juego simbólicamente la corporeidad que se transforma, pasando la persona a ser parte del producto creado y a generar relaciones significativas con el objeto. Finalmente los conflictos interpersonales siempre están presentes en las sesiones, en mayor o menor medida respecto a la cantidad de material que se dispone y al uso que se les da a los objetos disponibles, incidiendo en las propias percepciones de los niños y niñas, siendo difícilmente capaces de diferenciar estas situaciones de la satisfacción por las actividades en sí. Habría de preguntarse ¿de qué serviría aumentar la cantidad de materiales, si no son tolerantes entre ellos?

- **Opinión de la profesora:** Las formas habituales de reproducir esquemas y de depender de lo que dice la profesora por parte del alumnado del curso se ponen en tensión con la indagación y las múltiples respuestas a que conduce el estilo creativo presentado. Se cree que este cambio drástico entre estilos podría explicar los conflictos de autonomía observados por algunos integrantes del curso.

- Para finalizar es necesaria una reformulación de la propuesta por los hallazgos encontrados respecto a la satisfacción y las actuaciones docentes, además del análisis de la coherencia de los instrumentos utilizados, particularmente desde el lenguaje.

6. Referencias

Aragunde, J; Muíño, a. y Trigo, E. (s.f). *La creatividad en la enseñanza de los juegos deportivos colectivos: su aplicación al fútbol*. Recuperado octubre 16, 2013, de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/9780/1/CC_40_2_art_60.pdf

Calvo, C.; Canal, M.; Del Callejo, D.; Díaz, C.; Ferrer, V.; Guillaumín, A.; Gutiérrez, A.; Hernández, R.; Lloréns, L.; Luengo, E.; Montané, A. y Porter, L. (2009). *Hacia otra educación: medidas dese la complejidad*. México: Arana Editores. COMPLEXUS.

Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, España. Pearson Educación.

Cenizo, J. y Fernández, J. (2004). *El desarrollo de la creatividad motriz como necesidad educativa*. (p.97-137). Recuperado septiembre 13, 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065701> Cenizo, J. (s.f.). Los recursos materiales y la creatividad motriz. Recuperado septiembre 02, 2013, de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/cenizo.pdf>

De la Torre, S. (1995). *Creatividad Aplicada: Recursos para una formación creativa*. España: Editorial Escuela Española.

Ken Robinson. (2006, febrero). *Do schools kill creativity* [podcast]. Recuperado de: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

Pérez, M.; Suárez, C. & Suri, G. (2013, marzo). *La creatividad motriz en las clases de Educación Física en niñas y niños del grado preescolar*. recuperado diciembre 07, 2013 de <http://www.efdeportes.com/efd178/la-creatividad-motriz-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>

Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona, España. INDE Publicaciones.

Trigo, E. & colaboradores. (1999). *Creatividad y Motricidad*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.

Trigo, E. (s.f.). *La creatividad lúdico- motriz*. Recuperado agosto 28, 2013, de http://www.kon-traste.com/pdf/articulos_anteriores_2004/creatividad_micat1.pdf

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

MORALES NORAMBUENA, René Antonio; OVIEDO SILVA, Francisco David; MATUS PINOCHET, Manuel. Innovación y creatividad una mirada desde la corporeidad de jóvenes egresados de educación física. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 297-307.

**INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD UNA MIRADA DESDE LA
CORPOREIDAD DE JÓVENES EGRESADOS DE EDUCACIÓN
FÍSICA.**

René Antonio Morales Norambuena
Francisco David Oviedo Silva
Manuel Matus Pinochet
(Universidad Autónoma de Chile)

Eixo Temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana

Introducción

En la sociedad del conocimiento y la información, se requieren nuevos instrumentos de navegación, nuevos códigos lingüísticos y de comunicación, para descubrir las señales que nos permitan internarnos por nuevos senderos, nuevas calzadas, nuevos caminos. Es aquí – precisamente- donde el currículum adquiere todo su poder, puesto que posibilita una nueva comprensión de los fenómenos socioculturales, enriquece nuestro capital cultural y extrae y eleva a su máxima expresión todas nuestras potencialidades(Grinberg, 2002).

Por otro lado, sostener que el profesor de Educación Física es un agente de cambio que, en nuestra cultura y estructura educacional actual, no puede ser sustituido como eje de transformación es quizás “tradicional”; sin embargo, a la vez continua siendo “atrevido” porque lamentablemente –desde nuestra perspectiva- no se ha logrado un posicionamiento profesional del todo consistente del ejercicio docente. No olvidemos que centralmente es él quien establece el vínculo formativo con el alumno, quien lo invita, acoge y acompaña en la aventura de aprender, es el modelo de valores y principios que orientan -en gran parte- el actuar futuro de las nuevas generaciones.

Aproximaciones para un Currículo desde la Didáctica de la Educación Física

Como una primera aproximación diremos que *“las teorías son discursos que describen y orientan la transformación social, por ello establecen una relación dialéctica con la práctica pedagógica”*, (Castro, Correa y Lira, 2006:37), consecuentemente con lo anterior, las teorías curriculares se pueden entender como una pista de carrera, recordemos que etimológicamente el concepto currículo significa “camino”, “senda”, “trayecto”, es así como en el contexto de la escolarización el camino que se abre a nuestros pies se concibe en el ámbito pedagógico como el currículum. Se pasa a comprender éste como *“la pista donde se efectuaba una carrera”* (Bolívar, 1995). Esta pista normalmente es una carretera oficial y formal, es decir, se restringe sólo a determinados planes y programas que señalan explícitamente el qué enseñar con pocas posibilidades para reflexionar sobre este “qué”. Bajo esta mirada, se presume que el camino está ya suficientemente preconfigurado, prediseñado por una instancia superior - el Estado - garantizando en gran medida su puesta en práctica, ya que determina explícitamente los contenidos a enseñar.

En este ejercicio reflexivo entenderemos currículo como *“la carta de navegación (un mapa) que nos va indicando el camino que tenemos que seguir para llegar a un puerto, determinado quizás, por el sistema educacional, por la sociedad o por nosotros mismos”*, Mineduc (1995). Por otro lado, podemos comprender el currículum, de acuerdo a lo señalado por Escudero, Bolívar, Gonzalez y Moreno (1997) *“el currículum se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar”*. Se focaliza en la escuela el lugar donde el profesorado ejerce su vocación y profesión y que esta acción está entretejida por las relaciones que generan las personas que la integran.

Es la complejidad misma del acto educativo básico la que nos conduce a replantear y reformular lo existente, es la urgencia del desarrollo del hombre el que nos estimula a repensar lo actuado, a reflexionar sobre nuestras prácticas, para evaluarlas con ojos críticos, pero a la vez comprensivos, en función del verdadero desarrollo humano. En definitiva, es el crecimiento de las cualidades humanas lo que nos conmina a seguir avanzando por este camino bullicioso, silente, nublado... de pronto repleto de colores que inundan nuestra vista desplegando la maravilla de la creación humana. La luz de esta maravilla sobrecoge por su belleza y grandeza puesto que lleva implícito la relación con otro ser humano (Maturana, 2005).

Proyecto formativo

Inicialmente podríamos comenzar preguntándonos, ¿cuál es la tarea de la Escuela¹ de Educación Física? Desde el paradigma clásico, vale decir, aquel que se caracteriza por la linealidad, la proporcionalidad, la certidumbre, el empirismo, y sobre todo, la disyunción cartesiana, base del método analítico (Boisier, 2003), la respuesta es casi evidente. Las instituciones formadoras de Profesores de Educación Física se preocupan de la formación de personas, la transmisión de la cultura, y el desarrollo de competencias generales y específicas para un óptimo desempeño en el medio laboral. Podríamos agregar que posee una estructura compuesta por elementos tales como infraestructura -generalmente gimnasios, pistas, canchas, etc., materiales o insumos, alumnos, profesores, apoderados, planes de estudio, en fin, podríamos entregar una larga lista de los elementos que constituyen y dan forma a la Escuelas formadoras de profesores, en una actitud más bien sumativa, de abordaje secuencial a los problemas, con un enfoque de carácter lineal y predecible. Aparentemente, este es el modelo que vemos en acción cuando se asume que por el tan sólo hecho de construir un edificio moderno en una Universidad, se soluciona el tema del aprendizaje de los estudiantes y en definitiva la educación de los sectores más vulnerables. En este contexto, la propuesta paradigmática de formación de profesores de Educación Física de la U.A. considera nuevos derroteros con un enfoque de carácter más bien fenomenológico.

Fundamentación Epistemológica y Filosófica.

Para algunos teóricos el gran desarrollo de la Educación Física se da partir de 1960 época en la que se consolidan las tendencias actuales de la Educación Física como por ejemplo la Psicomotricidad, Sociomotricidad, Tendencia Deportiva y Motricidad Humana por mencionar las más relevantes (Camacho, 2003). Desde mediados del siglo XX el carácter dualista y funcionalista de la Educación Física se mantuvo en el sentido de formar un ser humano productivo y apto para la defensa, en definitiva lo que subyace son las nociones de disciplina, control y la obediencia, en consecuencia la Educación Física centró sus contenidos en los procesos de ejercitación motriz y encontró en el deporte moderno un espacio importante para su implementación.

¿Cuál es el cuerpo de conocimiento de la disciplina denominada Educación Física?. Como primera aproximación diríamos que no es una pregunta fácil de responder, más bien, genera cierta controversia entre los entendidos puesto que algunos se inclinan por pensar que es el fenómeno deportivo la esencia de esta disciplina, otros se inclinaran por proponer los

¹ Entendiendo Escuela como la Unidad Académica base en este caso la Carrera de Educación física de la universidad Autónoma de Chile.

aspectos asociados a calidad vida y salud y finalmente aquellos que plantean como objeto de conocimiento la aptitud y condición física.

Diseño Metodológico.

El trabajo se orientó desde enfoque Fenomenológico, priorizando la individualidad del sujeto y sobre la experiencia subjetiva de este. (Bullington, citado por Rodríguez, Gil y Garcia, 1996). Desde la mirada cualitativa emergieron; las preguntas fundantes y el foco de atención y profundización en las acciones, orientado desde una mirada holística, considerando emociones, sentimientos, experiencias, vivencias e interacciones con el entorno natural y mundo social (Taylor y Bogdan, 2002).

La investigación está centrada en, (5) Egresados de la carrera Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca.

Para adentrarnos al fenómeno se optó por la etnografía, ésta desde Gayou citado por Hernández, Fernándezy Baptista (2010), permite describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a eso comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales.

La Observación Participante fue la primera Técnica de recolección de información, esta permite pesquisar de forma más precisa sobre la temática. Es decir, la información que se extraiga del fenómeno, será tal y como se produce en el escenario (Rodríguez, et al, 1996; Taylor y Bogdan, 2002).

Complementando y profundizando las observaciones preliminares emerge en un segundo momento la entrevista en profundidad, donde los encuentros cara a cara toman protagonismo, dirigiendo la conversación hacia la comprensión de las perspectivas de los sujetos investigados. (Taylor et al., 2002)

La validez se sustenta en la medida que nos acercamos con mayor naturalidad al fenómeno y se profundiza la interacción con los informantes claves (Canales, 2006).

Se triangularan los datos, para tener un respaldo fundamentado del fenómeno estudiado, la relación observación – entrevista – perfil de egreso, nos permitió ver puntos de encuentro y diferencia, todo esto complementado con el encuentro teóricos, el cual dio fuerza al análisis (Ruiz, 2003).

Análisis y reducción de datos

MATRIZ DESCRIPTIVA CATEGORIAL

MEGA CATEGORÍA	CATEGORÍA PRIMARIA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
INNOVACIÓN	PROYECTO DE CARRERA	CONSIDERACIÓN	El Docente, Considera las herramientas de su proceso de formación profesional, desarrollándose como Docente a la luz de esta renovación curricular.
	PERFIL DE EGRESO	ORGANIZACIÓN	El Docente, organiza y lleva a cabo acciones nuevas dentro del contexto aula-unidad educativa.
	DOCENTE EGRESADO	IDENTIDAD PROFESIONAL	El Docente, se siente identificado con las herramientas entregadas en su proceso de formación, y las desarrolla en su ejercicio profesional.
		OPORTUNIDADES	El Docente, presenta un abanico de oportunidades, en cuanto a metodología, actividades y/o juegos para el aprendizaje de sus estudiantes, desde la clase de Educación Física.
		LENGUAJE	Expresa y se comunica con sus estudiantes con empatía, cercanía, y afecto, con el fin de promover un ambiente propicio y adecuado para la Enseñanza-Aprendizaje.
	CONTEXTOS SOCIOCULTURALES	INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO	El Docente, lleva a cabo un proceso de investigación y diagnóstico acerca de la realidad del contexto aula-unidad educativa.
		IMPACTO	El Docente, considera los elementos del contexto, desarrollando acciones con innovación-creatividad para transformar la realidad presente.
	CREATIVIDAD	DOCENTE CREATIVO	INICIATIVA
FLEXIBILIDAD			El Docente, tiene la capacidad de transformación, de cambio, de replanteamiento de una situación dada.
SENSIBILIDAD			El Docente denota la capacidad para descubrir diferencias o imperfecciones, dándose cuenta de lo que debe realizar.
ELABORACIÓN			El Docente presenta una aptitud del para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.

Subcategorías

Por lo antecedido, a continuación se presenta un desglose ejemplificado de algunas subcategorías, que fueron sujetas a análisis, y parte de las conclusiones de este estudio. Desde el concepto denominado Consideración, el Egresado N°3 “*Considera las herramientas de su proceso de formación profesional, desarrollándose como docente a la luz de esta renovación curricular*”. Egresado N°3: “*...Si, si haber bueno ahora estamos trabajando recién con las nuevas bases curriculares a lo que apunta la Educación Física hoy día vida saludable, pero los años anteriores, bueno este es mi primer año en esta escuela, pero yo había trabajado acá desarrollando talleres, entonces igual estoy como vinculado desde antes, y las planificaciones que se realizan van, directamente relacionadas con, tratar de mostrarle un ambiente nuevo, por ejemplo la naturaleza, que hay que cuidarla, la vida sana, el efectivo de seguir estudiando, aunque no se tenga plata, porque hay muchas maneras de hacerlo ahora,*

entonces van las planificaciones como apuntas también a la parte conductual y actitudinal que tenga el niño, no solamente al desarrollo físico que indica la clase de Educación Física... ”., podemos decir que este, ha ido incorporando nuevas herramientas, productos, en el contexto aula-unidad educativa en que se desempeña, ha empezado a planificar con la mirada en las nuevas Bases curriculares, establecidas por el Ministerio de Educación. Tuvo que recurrir a sus herramientas que consiguió dentro de su formación inicial, desarrollándose de esta manera, en ciertos aspectos como educador, a partir de una nueva propuesta curricular, que en este caso se evidenció con el tema puntual de las planificaciones.

Se entiende el concepto de Organización, como *“El docente organiza y lleva a cabo acciones nuevas dentro del contexto aula-unidad educativa”*. Se evidencia, que todos los Egresados, demostraron tener capacidad de organización, llevando a cabo acciones y/o procedimientos que estaban acorde a los contenidos y niveles deseados; se pueden interpretar, como acciones nuevas y pertinentes y vienen a respaldar el fluir didáctico que desarrollan de los egresados, dentro del contexto aula-unidad educativa.

Egresado N°3: *“...Mmm, yo creo que en el cierre, yo creo que en el cierre, porque el inicio básicamente se explican los objetivos a trabajar en la clase, el desarrollo prácticamente es el mismo que uno puede desarrollar en cualquier parte, pero uno marca la diferencia en el cierre de la clase, en tratar de hacer como una reconstrucción de lo vivido, de forma mental, y yo creo que es ahí en donde los niños logran un aprendizaje más profundo. En tratar de, de recapitular todo lo que vivieron y tratar de analizarlo y concientizarlo para la próxima clase volver a trabajarlo...”*. De acuerdo a lo antes descrito, se puede interpretar que este Egresado está innovando y operacionando desde la organización. Menciona que en el momento de la clase donde mayormente se puede innovar, es en la instancia del cierre, considerado como un último espacio dentro la clase. Ahora si comparáramos su discurso, con relación a lo que observamos en sus clases, podríamos decir que este Egresado, no es coherente con relación a lo que expresa, ya que la mayor parte del tiempo didáctico que presentó, la derivó para un momento de inicio, en donde el docente los predispone a leer unos quince minutos, con el fin de mejorar la comprensión lectora y así obtener buenos resultados en el SIMCE. Lo favorable de todo esto es que mediante la realización de estas técnicas de trabajo en aula, está articulando saberes, considerando que los textos trabajados, tienen por título *“Salud y estado físico”*, por lo que presentan relación con a la asignatura y contenidos, textos propuestos por el Mineduc.

Considerando el concepto Identidad Profesional, los Egresados destacan lo siguiente:

Egresado N°1: "...Eso lo conseguí en la Universidad, en la Universidad fue muy potente la entrega de los conocimientos,...sin la formación que tuve yo creo que no hubiera sido capaz de ser creativo, porque todo el apoyo, toda la fuerza te lo dan en la universidad, tenía que ser así, ya no podíamos seguir con el mismo paradigma de la educación...".

En base al discurso previo, en cual se origina desde la entrevista en profundidad, que se le aplica al Egresado, se podría interpretar que este profesional en particular, desde la innovación, desarrolla aspectos de identidad profesional, señalando el mismo que se identifica bastante con las herramientas que le fueron entregadas en su proceso de formación, y que hoy por hoy las remite desde el ejercicio profesional que realiza en el contexto aula-unidad educativa, en donde se desenvuelve. Es por ello, que este egresado desde el discurso, avala y a la vez apoya a la universidad, considerando que la mayor parte de sus características como profesional, las adoptó a partir lo que le entregó esta institución a lo largo de su formación de pre-grado.

A partir de la observación del Egresado N°1, este mostraba una serie de aspectos, de los cuales también se desprendían ciertos rasgos de identidad profesional, ya que dentro del desarrollo de la clase se muestra amigable y cercano con los niños, otorga responsabilidades a sus estudiantes, demostrando confianza en ellos, incita en la parte final de ciertas clases a la reflexión, guía, apoya y orienta a los estudiantes frente a las actividades que se están revisando dentro de la clase.

En último término, quisiéramos mencionar que el único egresado que no presentó ningún rasgo o aspecto relacionado a la identidad profesional, relacionándolo a innovación, fue el Egresado N°3, ya que éste profesional desde su discurso y observación que se le realizó a cada una de sus clases, se destacó por otro tipo de aspectos, dentro del marco de innovación como por ejemplo organización, comunicación, entre otras.

En relación a iniciativa se entendió como la capacidad humana para ideas y emprender nuevas actividades, para dirigir acciones con los estudiantes, esta sub-categoría tiene como su categoría primaria a docente creativo lo que respecta a una serie de características que lo asignan como tal.

Ahora bien, solo tres (3) egresados representan iniciativa.

Egresado N°1 "los deportes que también lo ocupó mucho como identidad, el hacer deporte yo mismo...como reflejo para los muchachos para la actividad física".

Claramente desde el discurso el Egresado entra al rango de ser una persona creativa, ya que como plantea Guilfort (citado por Rebollo et al. 2010) una persona creativa tiene la

característica de representar un modelo corpóreo, tal cual como lo plantea el docente que estima que realizando acciones corpóreas congruentes, cuidándose, sus alumnos sentirán cercanía, y lo consideraran un referente sobre lo postulado.

Desde el concepto de Flexibilidad, entendida como la capacidad que tienen los Egresados de transformación, de cambio, de replanteamiento de una situación dada. El análisis, arrojó como resultado que solo tres (3) de los cinco (5) Egresados manifestaron y desarrollaron sus clases con este soporte contextual.

Egresado N°1: "...he tenido una crítica por ser muy, muy, muy amigo de los alumnos...como estar con ellos en los recreos, acompañarlo, cuando cometen errores converso, no los castigo...no soy amigo de sacar al alumno de la sala, sino que más bien, ahí mismo le hago un trabajo de conversación. Eso se me critico bastante al principio, llegue a cuestionarme, bueno entonces ¿para qué estudié tanto? ¿Para qué fui a la Universidad cuatro años si está todo mal lo que hago? Entonces de a poco he ido incorporando los nuevos conocimientos de las personas normalistas, o sea, con lo de la educación antigua, he ido llenando la vasija de la universidad...".

Podemos decir que en su ejercicio profesional, primeramente hubo una adaptación al contexto de la Unidad Educativa. En un principio era criticado por sus colegas por la forma de relacionarse con los estudiantes. Posteriormente, interpretamos que el Egresado actuó con flexibilidad en el sentido de respetar la visión de los Profesores que eran parte del sistema en ese momento.

Los resultados mostraron que 2 de los 5 Egresados no se mostraban Flexibles frente a alguna situación del contexto. Claro que esto lo hacían porque tenían una perspectiva y significancia de los fenómenos diferente a las de los otros 3. Interpretamos que los 2 entendían que el concepto de ser un Docente Flexible sería dar la instancia para dejar pasar algunas situaciones que, según su visión, ameritaba seguir con un proceso determinado y, que correspondía, por ejemplo aplicar una sanción o enviar una comunicación a su apoderado.

Desde el concepto de Sensibilidad, en donde el Egresado denota la capacidad para descubrir diferencias o imperfecciones, dándose cuenta de lo que se debe hacer; los resultados mostraron que todos, manifestaron y mostraron vivencialmente el concepto. Los Egresados lograban descubrir las diferencias a nivel sociocultural, físico y conductual, lo que hacía que pudieran llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se daban cuenta de lo que tenían que hacer.

Egresado N°1: "...los alumnos no tienen muchos valores, o sea, una familia más o menos, más o menos pobre en el tema valórico. Esta escuela está inserta en una villa de familia un poco bien adinerada, con salario sobre el mínimo. Entonces lo que observo yo aquí, es que el sociocultural está un poco, se ve un poco reprimido...critican todo...entonces ellos se quieren poco...a muchos niños les pegan, algunos viven con los abuelos, otros los papas están en la cárcel. Entonces ahí, se enfrentan con el Profesor...con el Profesor que les dicta, o se enfrentan con el Profesor que abre un poco el camino y que muestra otros tipos de senderos...".

Egresado N°5: "...los chicos son súper vulnerables, falta apoyo de los padres y uno se lo tiene que dar, uno como profesional tiene que dárselos...".

Egresado N°2: "...este colegio está en un nivel socioeconómico más alto que la media. Tú puedes ver, aquí la infraestructura que tiene, el nivel de materiales etc. Aquí un alumno no te hace caso, o no se te llega a levantar la voz, es causal casi de suspensión, no tengo problemas de vulnerabilidad ni menos de agresividad...".

De acuerdo a estos extractos, interpretamos que estos conocen el contexto sociocultural en el cual están insertos y, por lo tanto saben cómo deben actuar con sus estudiantes y colegas. Podemos decir, que todos desarrollan aspectos de creatividad, y sensibilidad frente a las situaciones que el medio les muestra.

Conclusiones y recomendaciones

Durante el proceso indagativo, nos percatamos que el concepto innovación y creatividad, se evalúa bajo la realidad y el contexto en que docente está presente y no bajo la sinóptica del prejuicio; entendiendo que la creatividad es una práctica que emerge del dominio interactivo originado entre el ambiente y la persona. Csikszentmihalyi citado por Páscale, (2005).

En síntesis todos los egresados despliegan en el aula, acciones innovadoras y creativas. Cabe mencionar la importancia y el carácter de mediador que adopte el docente en la intervención en el aula, buscando preferentemente transformar el acto cotidiano en una aventura que invite a descubrir nuevos significados para los estudiantes.

Otro factor incidente para que los docentes puedan realizar las mencionadas acciones en el contexto, corresponden a las políticas, normas o protocolos que tienen los establecimientos.

La investigación permite añadir la posibilidad de abrir nuevas rutas indagativa sobre el tema, en especial aportes a los módulos de aprendizaje insertos en la malla curricular y línea de formación práctica de la Universidad.

Referencias

Bolivar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza*. Epistemología de la investigación curricular. Granada. Force/Universidad de Granada.

Boisier, S. (2003). *¿Y si el desarrollo fuese una emergencia sistémica?*”. En Revista Reforma y Democracia. N 27. Caracas.

Camacho, H. (2003). *Pedagogía y didáctica de la educación física*. Armenia: Kinesis

Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Introducción a los oficios. Chile: Ediciones LOM.

Castro, F. Correa, M. y Lira, H. (2006). *Currículo y evaluación educacional*. Hualpen. Ediciones Universidad del Bio – Bio.

Escudero, J. Bolivar, A. Gonzalez, M. y Moreno, J. (1997). *Diseño y desarrollo del currículo en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Llorson.

Grinberg, M. (2002). *Edgar Morin y el pensamiento complejo*. Madrid. Campo de Ideas.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Maturana, H. (2005). *La objetividad un argumento para obligar*. Santiago:Lom.

MINEDUC, (1995). *Elaboración curricular y evaluación*.

Pascale, P. (2005). *¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de MihalyCsikszentmihalyi*. recuperado el 20 de abril, 2013, de https://www.google.cl/?gws_rd=cr#sclient=psy-ab&q=la+creatividad+mihaly+csikszentmihalyi&oq=la+creatividad+miha&gs_l=serp.1.0.0i30.15467.16354.4.19066.5.5.0.0.0.0.303.1427.2-4j1.5.0...0.0..1c.1.20.psy-ab.m8IhEKgLYcM&pbx=1&bav=on.2,or.r_cp.r_qf.&fp=6d03618d8f15cdc9&biw=1366&bih=667&bvm=pv.xjs.s.en_US.c75bKy5EQ0A.O

Rebollo, C., &Soubirón, E. (2010). *La Creatividad Docente Como Factor Generador De Nuevos Entornos De Aprendizaje En La Educación Media*. In Congreso Iberoamericano de Educación. Recuperado el 22 de Abril, 2013, de: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R1653_Rebollo.pdf

Rodríguez, G., Gil, J.& García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Ruiz, I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Taylor S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Madrid: Paidós.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa, S.A.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

MORENO DOÑA, Alberto; OJEDA FIGUEROA, Felipe; BERNAL, Gonzalo Felipe; PAREDES LÓPEZ. Transporte activo y ciudad: una propuesta de trabajo interdisciplinario para la motricidad educativa. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 308-319.

TRANSPORTE ACTIVO Y CIUDAD: UNA PROPUESTA DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO PARA LA MOTRICIDAD EDUCATIVA

Alberto Moreno Doña
Felipe Ojeda Figueroa
Gonzalo Felipe Bernal
Claudio Paredes López

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Introducción

En el trabajo que presentamos hemos querido mostrar una propuesta educativa, que no escolarizada, centrada en el transporte activo (uso de bicicleta para desplazarse al establecimiento educativo) y en la generación de conciencia crítica a partir de la vivencia de la ciudad como espacio-tiempo educativo. Para ello creemos indispensable un proceder pedagógico centrado en la comunidad y en la relación interdisciplinaria del conocimiento que podamos co-construir.

Hacemos una clara diferencia entre los procesos educativos y los procesos escolares. Los educativos son aquellos que permiten, legitiman y facilitan el aprendizaje y la creación de relaciones posibles. Los procesos escolares, por el contrario, son aquellos centrados en la repetición, por parte de los estudiantes, de relaciones preestablecidas por otros.

Para efectos de este artículo comenzamos con una caracterización crítica de la situación de la Educación Física en Chile. Seguidamente profundizamos en la comparación entre lo que entendemos por procesos educativos y procesos escolares. Mostramos el valor educativo de la ciudad como entramado de relaciones a partir de las cuales comprender el mundo y comprendernos como sujetos constructores del mismo. Finalizamos con las características de nuestra propuesta educativa para la motricidad escolar, a la que hemos

denominado “Transporte activo y ciudad: una propuesta de trabajo interdisciplinario para la motricidad educativa”.

La motricidad en su versión escolarizante: situación actual de la educación física escolar

Para nadie es una sorpresa que la gran justificación para la existencia y presencia de la Educación Física (en adelante EF) como asignatura del currículum escolar chileno esté relacionada con el aporte que esta pueda hacer a la disminución del sobrepeso y la obesidad, y a la construcción de hábitos de vida activa. La EF, que no motricidad escolar, gira en torno a esto. A pesar del gran esfuerzo político que se ha hecho en el último tiempo, estas problemáticas no sólo no han mejorado sino que siguen perpetuándose. Al igual que lo hace una mirada de la EF no educativa sino escolarizante, donde los cuerpos son objetos que bien trabajados están al servicio del control de los sujetos.

Son numerosos los discursos que intentan profundizar en el valor educativo de la EF escolar. A pesar de ello la EF sigue mostrando una mirada limitada y limitante. El avance científico, técnico y didáctico de la EF como área curricular no ha sido capaz de transformar la alta valoración que socialmente reciben las asignaturas y actividades equivocadamente relacionadas con lo intelectual, en detrimento de aquellas, también equivocadamente relacionadas con lo corporal y/o motriz (Barbero, 2005; Cruz, 2013). Esto puede ser explicado a partir de la fundamentación epistemológica que aún lidera la institución escolar, caracterizada por un paradigma cartesiano en donde cuerpo y mente siguen siendo entendidos como realidades separadas e inconexas (Calvo, 2012); y en donde el primero se constituye en un elemento secundario que se trabaja y desarrolla en función del segundo (Gallo, 2009). Los cuerpos vigilados y castigados, diría Foucault, son una excelente estrategia para educar las mentes (Foucault, 1976). Política y socialmente se otorga un alto estatus a aquellas asignaturas concebidas como “materias preparatorias para la universidad o para responder a los intereses del mercado y, en consecuencia, a menudo se interpretan en clave de inversión económica” (Pedraz, 2012: 90) lo que provoca, bajo un análisis superficial, que nuestra asignatura no pueda conseguir el alto estatus epistemológico, social y educativo que facilitaría y mejoraría el trabajo pedagógico.

A la fecha aún no hay claridad meridiana en relación a las finalidades últimas de la asignatura. Para algunos el eje vertebrador deben ser los elementos educativos, para otros los recreativos, y para otros los médicos-higiénicos (Devís, 2001; Kirk, 1990; Molina y Beltrán, 2007). Más allá del diverso posicionamiento adoptado, lo que esta situación parece reflejar es

la falta de una identidad propia que oriente el quehacer profesional y que permita posicionar a la asignatura en la complejidad del entramado social (Barbero, 2007). Siguiendo a Pastor (2007) podemos recordar que hace más de un siglo se apelaba a la higiene como eje central de la asignatura y hoy día se habla de la asignatura Educación Física y Salud. Lógicamente se usa una conceptualización diferente pero se incluyen contenidos muy similares: nutrición, aseo, indumentaria y ejercicio físico. Ello con la última intención de convertir a la EFE en un área curricular orientada a la prevención de enfermedades. Si bien se ha creado una retórica muy diferente sobre el concepto de salud, sigue existiendo una perspectiva, limitada y limitante, orientada casi exclusivamente hacia la dimensión física de los sujetos (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014).

En repetidas ocasiones se observa como las clases de EF se han convertido en lo que algunos autores denominan “recreos vigilados” (López et. al., 2005), es decir, un espacio-tiempo pedagógico cuya intención principal es que los niños/as se liberen de las tensiones acumuladas durante la participación en las ‘asignaturas realmente importantes’ (matemática y lenguaje principalmente) (Kirk, 1990) pero sin un establecimiento claro de los aprendizajes que se quieren construir y que se proyectan en la práctica (López et. al., 2005). Es la intencionalidad recreativa la que dirige estas clases pero no la intencionalidad pedagógica (Moreno et. al., 2013). Otro aspecto relevante es que algunas de las clases de EF en diferentes establecimientos educacionales siguen realizándose separando ambos sexos (clases de EF para las mujeres y clases para los hombres) con objetivos de aprendizaje y contenidos diferenciados para cada uno de los grupos (Soler, 2009; Scraton, 1995). Esta situación se justifica a partir de las características que se le dan a cada uno de estos colectivos y que para algunos no posibilitaría un desarrollo armónico de las sesiones. Se plantea, también, que la EF ha pasado de ser una asignatura dedicada al entrenamiento físico a centrarse en objetivos puramente recreativos, como dijimos más arriba; pero en ambos momentos existiría una constante, relacionada ésta con el activismo y, sobre todo, con la escolarización más que con la educación. Es decir, con una forma pedagógica focalizada en el hacer muchas cosas pero que no responden a un por qué y para qué orientado por una intencionalidad que busca construir aprendizajes que puedan enriquecer el desarrollo infantil y juvenil (López et. al., 2005). La creencia compartida por muchos (muy relacionada con el activismo mencionado anteriormente) de haber convertido al juego en la ‘piedra filosofal’ de las clases de EF y, por tanto, en creer que un buen profesor del área es aquel capaz de

conocer y manejar una gran cantidad de actividades lúdicas que puedan dar respuesta a todos los contenidos de la EFE (López et. al., 2005).

Ello ha llevado a una existencia y presencia compleja de la EF en el sistema escolar. (Dalmau, 2004; Kirk, 2012; López, et. al., 2005). Tal es la dimensión del problema, que en algunos países han surgido voces que proponen la eliminación de la EF como parte del currículum escolar. Al respecto, en Alemania (Giesecke, 1998; Lenzen, 2000) y España (Pedraz, 2007) se ha generado una gran controversia entre el colectivo profesional y docente.

Escolarización v/s educación

La institución escolar, y todas las asignaturas presentes en la misma, son acaparadoras de la educación de los niños y jóvenes. Dicha escuela está caracterizada por procesos eminentemente racionales, analíticos, reduccionistas, líneas, competitivos, expansivos y cuantitativos con los que dominan a los otros. Es por ello que principios de acción ligados y relacionados con la intuición, la complejidad y la cooperación/colaboración suelen estar excluidos de dichos procesos escolares. La escuela, en su proceder como institución, sigue planteando el quehacer docente de manera jerárquica, como una manera de mantener el control de todo aquello que a su interior ocurre. Dicha jerarquía juega un papel importante en el control del quehacer estudiantil, limitando la creatividad de los mismos tras la eliminación de sus grados de libertad, posibilitadores éstos de la retroalimentación entre los estudiantes, profesores y otros elementos del sistema escolar. El afán de controlar todo y a todos los que están bajo el techo institucional de la escuela provoca la burocratización de las relaciones humanas que allí se producen, ya sean éstas entre educadores y educandos, entre los educadores mismos o entre los propios educandos (Moreno, 2006).

A partir de dichas características, cuya consecuencia principal es el orden previsible del quehacer escolar, comienza a aparecer un alumno tipo, que será aquel capaz de seguir todas las normas, ninguna propuesta por él, y que además dé muestras veraces de una conducta aprendida. Se hace desaparecer entonces la creatividad del alumnado, además de no hacerle partícipe, mediante su exclusión de las decisiones, del acontecer de la institución en la que permanece varias horas al día. Las relaciones humanas al interior de la institución siguen un patrón de comportamiento que no permite “acoger al niño/a en toda su legitimidad” (Maturana, 2002: 17).

La escuela, mediante el control, crea un orden establecido, creyendo ingenuamente, que es el único orden existente. No se percató de que el niño es capaz de la creación gracias a

la existencia de un orden diferente que subyace en sus acciones. Sólo hay que observar la actividad jugada de los pequeños en la informalidad (Moreno, 2005).

En esta informalidad, la libertad deviene en creatividad. Libertad que la escuela coarta como una manera de hacer más cómodo el trabajo de los profesores/as, ya que con todo controlado no serán necesarias modificaciones en las sesiones educativas planteadas a lo largo del curso escolar, lo que dificulta sobremanera el aprendizaje consistente y duradero en el tiempo de los discentes (Moreno, 2010).

El cerrarse en ese contexto organizado externamente, de tal manera que se puede predecir qué es lo que va a ocurrir, hace olvidar ciertas características del proceso de educación informal relacionados con la ambivalencia, la incertidumbre, la temporalidad, etc. del acto educativo que, sin duda, intervienen de manera exitosa en el aprendizaje.

La obsesión de la escuela por controlar el tiempo, caracterizado este por su linealidad constante, el espacio, sin duda monoproxémico, los conocimientos entregados, compartimentados estos en asignaturas, etc... no permiten que el alumno, durante el proceso de aprendizaje fluya, ya que el fluir generaría preguntas novedosas, que obligarían al profesorado a desviarse de esa línea causal que el control existente le obliga a mantener. Preguntas, inquietudes naturales en el niño o niña y que dirigirían el proceso de enseñanza – aprendizaje por senderos diferentes a los tradicionales, gracias a permitir el fluir de todos y todas los implicados en el acto educativo (Calvo, 2012).

Un fluir que necesita de un control, pero no externo a la propia naturaleza de los educandos sino propia de ellos. Un control anclado en el proceso autoorganizativo que deviene en control natural (Moreno y Calvo, 2010).

Pero la escuela escolarizada no puede permitir, por convicciones institucionales, que ese fluir se produzca ya que ‘alteraría’ mucho el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esto conlleva la negación de ese proceso natural autoorganizativo originado en el fluir subjetivo de los educandos y educadores.

El control presente en la escuela, cuyo objetivo es mantener la objetividad de las relaciones humanas que a su interior se producen deviene en la desaparición de las subjetividades individuales, lo cual provoca la ausencia de procesos individuales creadores, valga la redundancia, de creatividad. La sumisión a una norma no permite dar salida a actitudes diferentes a las que el sistema propone.

Para la escuela, actuar de forma diferente a como ella lo plantea, no es un acto de individualidad creativa sino la ruptura de reglas establecidas y por tanto es considerada como un acto de alteración actitudinal.

Entendemos, y compartimos, que “la educación ocurre a lo largo de la vida y no se limita a la escuela. Cuando ocurre en ambientes escolarizados se le llama ‘educación formal’ o ‘educación no formal’. Cuando sucede fuera de la escuela se le denomina educación informal y corresponde a la socialización o enculturación. Estas distinciones son erróneas e inducen a serios errores sobre las características y potencialidades de la educación. La educación formal es cartesiana en su fundamento y orientación, al igual que la educación no formal, que trata de actividades de capacitación y animación socio cultural, breves, dinámicas, flexibles y certificables. Sus participantes, a diferencia de la escuela, tienen orígenes, edades y actividades diferentes que se reúnen por objetivos específicos y temporales, quienes se separan, una vez finalizada la capacitación. La educación informal representa los procesos educativos que tienen lugar en la calle, el café o el salón escolar” (Calvo, 2012: 89).

La exclusión del estudio teórico, por parte de los investigadores educativos, de la educación informal, pareciera estar originado en la dificultad de analizar sus aspectos caóticos, ambiguos, ambivalentes, paradójales e inciertos, que queramos o no, son fruto de aprendizajes exitosos en el medio informal. Al menos así lo muestran algunas investigaciones y propuestas recientes en las que venimos trabajando (Moreno, 2006).

La educación es entendida entonces como un ‘proceso de creación de relaciones posibles’ mientras que la escolarización como el ‘proceso de creación de relaciones preestablecidas por otros.

En este sentido, compartimos la idea de que las escuelas son, en sí mismas, instituciones dominantes y no redes que ofrezcan y construyan oportunidades. Es por ello que proponemos, siguiendo a Reimer (1974: 106) que “habrá que reemplazar a las escuelas mediante redes de oportunidades que permitan que la gente tenga acceso a los recursos educativos esenciales, incluidos objetos y personas”. Capra (1999: 27) nos diría que *“solo será posible encontrar la solución cambiando la estructura misma de la red, y esto exige una profunda transformación de nuestras instituciones sociales, de nuestros valores y de nuestras ideas”*.

Es sobre esta red de relaciones que proponemos y caracterizamos una primera aproximación a una propuesta de trabajo educativo en la escuela desde la motricidad, a la que

hemos denominado “Ciudad educativa y transporte activo: trabajando interdisciplinariamente”.

Ciudad educativa y transporte activo: trabajando interdisciplinariamente

“La ciudad impone una coordinación de la vida social” (Melo, 1997: 8). Esta suerte de imposición debería ser un acuerdo implícito de los actores, de los ciudadanos, no una condicionante externa pensada por ciertos grupos de poder. Esta coordinación de la vida social surge a partir de la existencia de una serie de normas y patrones de comportamientos que están ahí, nos condicionan, aunque no nos demos cuenta de ello. Posiblemente sea producto del sin-sentido de pertenencia a nuestro entorno, de una ciudad sin sujetos que la piensen, la dibujen y la viven. Ir y venir a nuestros centros de trabajo y estudio es una muestra de ello. Son formas mecanizadas de transportarnos que limitan nuestro sentir en y con la ciudad. El sentido de pertenencia a ese espacio/tiempo público se disipa. La ciudad no parece nuestra, reduciendo así las posibilidades vitales y educativas de la misma. Es por ello que consideramos que es indispensable cuestionar nuestro rol en la ciudad, y su papel educativo, pensarla descubriendo sus posibilidades formativas para la ciudadanía. Y que la escuela, como institución social, sea protagonista de esta ciudad educativa, que no escolarizada.

La ciudad, en tanto es un espacio/tiempo físico y social, que claramente está en constante recomposición, es una contenedora de elementos que son trascendentales para una formación integral. Entendiendo sus diversas narrativas podemos percatarnos de que la ciudad puede constituirse en una trama de relaciones posibles alejada de las características del proceso de escolarización que poco educa. La ciudad puede ser nuestra aliada en la generación de procesos educativos que vinculan, preguntan, legitiman y permiten seguir soñando nuestro pasado, presente y futuro (Bernal, et. al., 2015).

La ciudad invita a la ‘creación de relaciones posibles’ a partir de nuestra vivencia en ella. Las calles, los barrios, las plazas, colegios, escuelas y universidades son (o al menos creemos que deben ser) medios de transformación de la cultura.

Para ello proponemos una serie de principios y actividades pedagógicos que nos permitan hacer de la ciudad un espacio/tiempo educativo. A continuación caracterizamos nuestra propuesta. Pero antes describimos la misma de manera general.

Consiste en una propuesta educativa a trabajar por niños y niñas de tercero básico en un establecimiento particular pagado de la ciudad de Quilpué, Villa Alemana. El primer objetivo es que estos pequeños/as se desplacen en bicicleta desde sus hogares a la institución

escolar, y viceversa. Pero, ¿qué hacemos, educativamente hablando, al realizar esta práctica de transporte activo?; qué intenciones educativas tenemos con esta actividad? A continuación damos respuesta a estas preguntas:

- El transporte activo es una primera manera de responder a los objetivos del currículum nacional de la asignatura Educación Física y Salud.
 - La posibilidad de que los niños de tercero básico se desplacen en bicicletas diariamente desde sus hogares al colegio y desde este a sus hogares nos asegura, para dar respuesta al currículum oficial, la realización de actividad física de manera diaria. ¿Es esto lo que realmente estamos proponiendo? Rotundamente no. Aunque ello permite que profesores y autoridades educativas y políticas puedan asegurar un tiempo diario de actividad física a los estudiantes.
- El transporte activo desde los hogares a la institución escolar no es posible si no es a través de la utilización de vías seguras. Estas vías no existen en el recorrido que debemos hacer. Ello significa la construcción de dichas vías, una construcción realizada en comunidad entre profesores, investigadores, padres/madres, abuelos/as y los principales actores: los niños/as.
 - Todos juntos trabajamos en la lectura de mapas para ir definiendo cuáles serán las mejores rutas a seguir. Y debemos diversificar la posibilidad de rutas a usar, pues con ello aseguraremos vivenciar la ciudad en diferentes espacios educativos.
 - Comienzan a implicarse en el trabajo pedagógico de la escuela actores que no suelen ser considerados salvo para reuniones informativos. Estamos aludiendo a los padres/madres y abuelos/as.
- El transporte activo como experiencia para articular el currículum de tercero básico. Problematicamos la ciudad y la vivencia de ella a partir del transporte en bicicleta. Creamos una red de aprendizajes en la que están implicadas las diferentes asignaturas del currículum escolar, pero todos ellos relacionados con la vivencia del transporte activo y considerando estas vivencias como el centro del trabajo pedagógico. No son las asignaturas lo que hay que aprender, sino que nos aprendemos a partir de la toma de conciencia de nuestras experiencias en el mundo, (la ciudad en nuestro caso) y usamos las asignaturas para tener insumos para esta toma de conciencia. Para ello:
 - Existe un trabajo colaborativo entre investigadores y profesoras de los cursos de 3° básico.

- Construimos la red de relaciones entre las diferentes asignaturas para el trabajo pedagógico de las experiencias construidas en la vivencia de la ciudad. A modo de ejemplo:
 - Asignatura Artes Visuales: mientras montos transportamos en bicicleta observamos y fotografiamos la ciudad. Usamos tecnología (celulares por ejemplo) para la toma de instantáneas de la ciudad. Con ello comenzamos a mirar la ciudad y a mirarnos en ella, posibilitando una lectura crítica de sus características presentes y ausentes.
 - Asignatura Música: grabamos (seguimos usando tecnología como los celulares) los diferentes sonidos/ruidos vividos en la ciudad. La ciudad nos habla a través de su fauna y a partir de los elementos que le dan música y/o ruido ensordecedor a la misma.
 - Asignatura Lenguaje y Comunicación: a partir de la construcción de lo que hemos llamado “diarios de bicicletas” escribimos constantemente para expresar, compartir y conversar sobre nuestras ideas. Ideas que no son abstracciones ininteligibles, sino consecuencias de nuestro ser/estar en la ciudad.
 - Asignatura Historia, geografía y ciencias sociales: leemos y comunicamos información geográfica que nos ayuda una mejor comprensión del entramado de la ciudad y de nuestra presencia en ella. Enfatizamos la estructuración espacio-temporal de la construcción de la ciudad, mostrando las diferentes ciudades presentes en lo que supuestamente es un mismo territorio.
 - Asignatura Tecnología: usamos internet y buscadores para localizar, extraer y almacenar información. Aprendemos, por ejemplo, el uso democrático de espacios webs en la “nube” para generar conciencia en relación a la importancia de compartir y co-construir información relevante para nuestra presencia en la ciudad.
 - Asignatura Matemática: empleamos diversas estrategias para resolver problemas y alcanzar respuestas adecuadas, como por ejemplo la estrategia de los 4 pasos. ENTENDER-PLANIFICAR-HACER Y COMPROBAR.

Y paralelamente proponemos, en horario extracurricular, dos talleres que nos ayuden y faciliten el uso seguro y cuidado de la bicicleta en la ciudad:

- Taller “Reparación y mantenimiento de bicicletas”.
- Taller “Aprendizaje en el uso de la bicicleta como medio de transporte”.

Para terminar y seguir pensando...

Estamos convencidos de que la estructura de la institución escolar basada en la jerarquía y en la compartimentación del conocimiento por asignaturas (Moreno, 2006) no puede dar respuesta adecuada a la intencionalidad educativa que dicha institución posee. Es necesario abandonar la mirada escolarizante de la institución educativa formal por excelencia y adentrarnos en una perspectiva educativa de la misma. Es decir, invitamos a abandonar los procesos escolares centrados en la repetición de relaciones preestablecidas por una sociedad adulto - céntrica e invitamos a profundizar en una comprensión de la escuela desde su intencionalidad educativa, generando procesos de creación de relaciones posibles.

Para ello es relevante aceptar la maravillosa y enriquecedora capacidad de los niños/as para construir aprendizajes en los contextos informales alejados de la institución escolar. Es la ciudad el contexto informal que nos ayuda y posibilita un trabajo pedagógico centrado en el respeto a la singularidad de cada niño/a y a partir de donde problematizamos nuestra presencia en el mundo. No son las asignaturas las que estructuran el aprendizaje, sino la vivencia en la ciudad, a partir del transporte activo, la que nos convoca a mirar los conocimientos contruidos por las diferentes disciplinas científicas. Es la relación entre los diferentes saberes la que nos convoca a la construcción de una escuela más democrática, equitativa y respetuosa de los propios saberes de niños y niñas.

Referencias

Barbero, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo. Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51.

Barbero, J. I. (2007). Capital (es) cultural (es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 21-38.

Bernal, et. al. (2015). *Prácticas corporales en el entramado de la ciudad: territorio como proceso de creación de relaciones posibles*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo*. “Disoñando” la escuela desde la educación. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

- Capra, F. (1999). *La trama de la vida*. Una nueva perspectiva de los seres vivos. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cruz, E. (2013). La necesidad de una visión integral del cuerpo. La pedagogía como posibilidad de prevención y re-educación social. *Revista Colegio Universitario*, 2, 3, 113-124.
- Dalmau, J. (2004). *Análisis del estatus de la educación física en la enseñanza primaria*. Tesis doctoral. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Devís, J. (2001). El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum de la Educación física. En B. Vázquez (coord.): *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp.277-299). Madrid: Síntesis.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Gallo, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35, 2, 231-242.
- Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusionen*. Lehrenaus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Introducción Crítica. Valencia: Editorial Universidad de Valencia.
- Kirk, D. (2012). Physical Education Futures: Can we reform physical education in the early 21st Century? *eJRIEPS*, 27, 120-131.
- Lenzen, D. (2000). Sport, Bewegung oder was? Argumentationsrituale in der Sportpädagogik. *Sportunterricht*, 49, 77-80.
- López, V. M. et al. (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo ajeno. Causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 11-18.
- Maturana, H. (2002). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.
- MELO, J. (1997). Ciudad, educación e historia. En: *Cuatro Escuelas Sociales*. Familia, Escuela, Ciudad, Medios de Comunicación. Medellín: EDUCAME/Corporación Región.
- Molina, J. P. y Beltrán, V. J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 165-190.
- Moreno, A. (2005). Del control escolar a la incertidumbre educativa: autoorganización y caos en la educación. *Cooperación Educativa Kikiriki*, 77, 11-18.
- Moreno, A. (2006). *Teoría del caos y educación informal*. Huelva: Hergué Editorial.

Moreno, A. (2010). Autoorganización del espacio y los tiempos educativos. Ensayo sobre la democracia escolar. *Polis*, 9, 25, 313-319.

Moreno, A. et al. (2013). La educación física chilena. Un modelo tecnocrático de la enseñanza y desvalorización del colectivo docente. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 42, 7-17.

Moreno, A. Gamboa, R. y Poblete, C. (2014). La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileña de Ciencias del Deporte*, 36, 2, 411-427.

Moreno, A. y Calvo, C. (2010). Etnoeducación, Educación Física y Escuela. Transitando desde la educación informal a la escuela autoorganizada. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12, 2, 131-150.

Pastor, J. L. (2003). La investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 39-50.

Pedraz, V. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 57-90.

Pedraz, V. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios Pedagógicos*, N° especial, 61-85.

Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral Editores.

Scraton, S. (1995). *La Educación Física de las niñas*. Madrid: Morata.

Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21, 1, 31-42.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

MUNSTER, Mey de Abreu van. Educação física e inclusão de estudantes com deficiências no Brasil. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 320-329.

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NO BRASIL

Mey de Abreu van Munster
(Departamento de Educação Física e Motricidade Humana
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos – Brasil)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Introdução

Impulsionados pela Declaração de Salamanca¹, vários países têm se dedicado a repensar a educação sob a perspectiva inclusiva, buscando alternativas para assegurar o acesso e o máximo aproveitamento de estudantes com deficiências nas escolas comuns da rede regular de ensino.

A educação inclusiva consiste em um processo de reorganização dos ambientes de ensino e aprendizagem, abrangendo todos os agentes envolvidos na comunidade escolar, visando efetivar a equiparação de oportunidades educacionais orientadas pelos princípios de respeito à diversidade, aceitação e reconhecimento político das diferenças.

A Educação Física, enquanto um componente curricular obrigatório da Educação Básica no Brasil, não pode ser indiferente a esse processo. Todavia, muitos têm sido os desafios para a efetiva inclusão de estudantes com deficiências nesse contexto. Diversos estudos têm se dedicado a compreender e levantar as possíveis dificuldades enfrentadas nessa situação (SEABRA JÚNIOR, 2006; FIORINI, 2011), porém de forma dissociada de reformas no sistema e na política educacional brasileira.

O presente ensaio teve como objetivo discorrer sobre a inclusão de estudantes com deficiências no contexto da Educação Física escolar brasileira, de forma a analisar alguns

¹ A Declaração de Salamanca consiste em um documento produzido a partir da realização da “*Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*”, promovida em 1994 pelo governo da Espanha em conjunto com a UNESCO (BRASIL, 1997).

pontos de tensão entre o que é preconizado por lei e o atendimento destinado a essa população.

Sob perspectiva qualitativa, foi desenvolvido um estudo teórico com base em apontamentos da literatura nacional e internacional, e por meio de relatos de pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior.

A seguir, os resultados serão apresentados e discutidos em quatro categorias de análise: 1. Aspectos legais relacionados à inclusão de estudantes com necessidades especiais no Brasil; 2. Dados estatísticos e diagnóstico da situação de estudantes com deficiência na educação brasileira; 3. Formação dos profissionais de Educação Física para atuar junto a essa população; 4. Práticas pedagógicas e serviços especializados em Educação Física Adaptada.

1. Aspectos legais relacionados à inclusão de estudantes com necessidades especiais no Brasil

Há cerca de duas décadas, as leis brasileiras têm assegurado o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em escolas e classes comuns da rede regular de ensino, estabelecendo a igualdade de condições no processo de escolarização. Embora ainda haja resistência e muitas dificuldades, as crianças com deficiências e seus familiares começam a reivindicar e a usufruir o direito à educação.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos (artigo 205) e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “*preferencialmente na rede regular de ensino*”, garantindo atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (artigo 208).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) considera como público alvo da educação especial, garantindo serviços de apoio e atendimento especializados aos estudantes com as seguintes necessidades educacionais especiais: alunos com deficiências (físicas, sensoriais, intelectuais e múltiplas); alunos com transtornos globais de desenvolvimento (Síndrome do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dificuldades de aprendizagens); alunos com altas habilidades/superdotação.

Neste ensaio, a atenção será voltada para o primeiro grupo, considerando as necessidades especiais dos estudantes com deficiência no contexto da Educação Física. De acordo com o documento referido anteriormente, considera-se pessoa com deficiência aquela

que tem “*impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade*” (p.9).

Embora a legislação brasileira garanta o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas comuns (rede regular de ensino), a inclusão ainda é uma realidade distante no contexto educacional. No Brasil, muitos estudantes com deficiência permanecem excluídos ou têm participação limitada nas aulas de Educação Física, mesmo sendo este um componente curricular obrigatório nos vários níveis de educação.

Estudos têm mostrado que há muitas dificuldades envolvendo o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física (FALKENBACH; LOPES, 2010; FIORINI; MANZINI, 2012). Muitos alunos, especialmente aqueles com deficiências mais severas, ainda permanecem “funcionalmente excluídos” destes ambientes.

Conforme Trip, Rizzo e Webbert (2007), a *exclusão funcional* significa a ausência de oportunidades adequadas para uma aprendizagem eficaz, impedindo a participação de estudantes com deficiência e seus pares / professores, podendo afetar negativamente a sua participação e engajamento em aulas de Educação Física.

2. Dados estatísticos e diagnóstico da situação de estudantes com deficiência na educação brasileira

Os resultados do Censo Escolar de 2012 (BRASIL, 2013) indicam um aumento progressivo no número de matrículas de estudantes com necessidades especiais em classes comuns e escolas regulares, em contraposição à redução no número de matrículas em classes especiais ou / instituições especializadas.

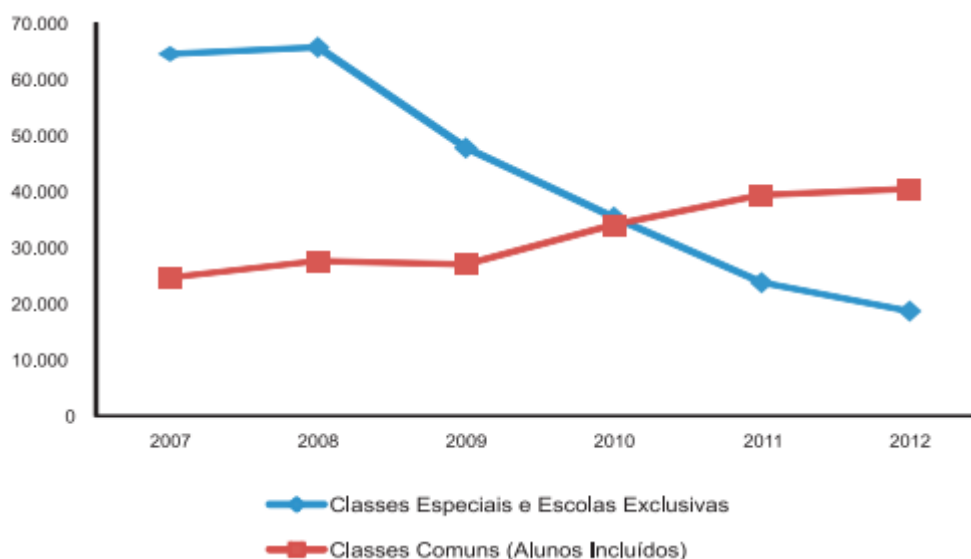


Figura 1: Número de estudantes com necessidades especiais matriculados em classes especiais e comuns.

Fonte: Brasil (2013, p.28).

Embora os números oficiais pareçam otimistas, não expressam verdadeiramente a realidade brasileira. Além disso, é difícil estimar quantos dos estudantes pretensamente em situação de inclusão estão efetivamente se beneficiando do ensino regular e encontram-se realmente envolvidos no contexto da Educação Física.

Os dados estatísticos acerca do número de matrículas de estudantes com deficiências nas escolas, por si só, não refletem a qualidade do envolvimento e aproveitamento escolar dos mesmos. Um fator preocupante é a ausência de indicadores que possam precisar quem são os estudantes (tipo e nível de deficiência) bem como as respectivas necessidades especiais no processo educacional.

No Brasil, estudos reportam a frequente queixa de professores de Educação Física quanto à escassez de informações e ao desconhecimento acerca das características e necessidades especiais dos estudantes com deficiência (FIORINI; MANZINI, 2012).

Diferente do que geralmente acontece nos Estados Unidos da América, as escolas brasileiras não dispõem da sistematização de informações incluídas no Plano de Ensino Individualizado - PEI². Embora haja vários decretos e leis que instituem a obrigatoriedade desse documento nos EUA, pesquisas indicam o pouco envolvimento dos professores de Educação Física no processo de construção do PEI e a baixa efetividade das informações disponíveis neste documento para o planejamento de ações específicas a esse componente curricular (KOWALSKI et al., 2005; KOWALSKI, LIEBERMAN; DAGGET, 2006).

No Brasil, embora não haja uma determinação legal prevendo a obrigatoriedade de um documento similar, é possível reconhecer a necessidade e importância do PEI e recomendar sua implementação na dinâmica escolar.

Visando atender as demandas específicas dos países de origem e em sistema de colaboração internacional, professores pesquisadores das Américas do Norte e do Sul elaboraram o inventário denominado “Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física (PEI-EF)” (MUNSTER et al., 2014). As versões em português, espanhol e inglês foram validadas e seu uso começa a ser difundido em toda a América. A expectativa é que o PEI-EF

² O Plano de Ensino Individualizado é um documento oficial elaborado por um conjunto de profissionais, visando estabelecer um guia ou plano de ação para professores e especialistas que atendem estudantes com deficiências em seu processo educacional (KOWALSKI et al., 2005). Nos EUA, de acordo com o *Ato para Educação de Estudantes com Deficiências* (IDEA, 1997), todas as crianças com deficiências consideradas elegíveis para serviços de educação especial devem possuir um PEI.

possa constituir um mapeamento das necessidades do estudante com deficiência especificamente na área de Educação Física, permitindo identificar os recursos e serviços de apoio indispensáveis em seu processo de escolarização.

3. Formação dos profissionais de Educação Física para atuar junto a essa população

A formação profissional orientada ao modelo inclusivo constitui uma preocupação já expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 1999, s/p).

No Brasil, a preocupação em qualificar profissionais de Educação Física para intervir junto a pessoas com deficiências teve início na década de 1980, quando começaram a ser ofertados cursos de capacitação nessa área. No final dessa mesma década, instaura-se a Resolução CFE 03/87, a qual recomenda a inserção da disciplina de Educação Física Adaptada (ou disciplinas com nomenclaturas equivalentes) nos cursos de licenciatura/graduação em Educação Física (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013).

Mais recentemente, tem sido defendida também a infusão de conteúdos (REID, 2000) pertinentes ao escopo da Educação Física Adaptada nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular, em diferentes projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação inicial (ROSSI; MUNSTER, 2013).

No entanto, ainda é frequente a queixa referente ao despreparo dos professores de Educação Física para atuar na perspectiva inclusiva (GORGATTI; DE ROSE JR., 2009; COSTA, 2010; ROSSI; MUNSTER, 2013). O sentimento de frustração decorrente do insucesso nas tentativas de incluir os estudantes com deficiências nas práticas pedagógicas de Educação Física é relatado pelos professores, os quais responsabilizam, entre outras dificuldades, as poucas oportunidades de experiências práticas durante o processo de formação inicial (FIORINI; MANZINI, 2012; ROSSI; MUNSTER, 2013).

4. Práticas pedagógicas e serviços especializados em Educação Física Adaptada.

Segundo o artigo 58 §1º da LDBEN (Brasil, 1996), deve haver, quando necessário, serviços de apoio, entendidos como Atendimento Educacional Especializado (AEE), na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial³.

Por AEE compreende-se “*um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um.*” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004, p.11). Na mesma página do referido documento, lê-se que a **Educação Física Adaptada** (grifo nosso) é considerada, entre outros tipos de serviços, “*matéria do atendimento educacional especializado*”.

Entretanto, na realidade escolar brasileira, a Educação Física Adaptada ainda não figura entre o rol dos atendimentos educacionais especializados disponíveis ao público alvo da Educação Especial, ao contrário do que já acontece com outros serviços como interpretação de Língua brasileira de sinais (Libras), ensino do sistema Braile, orientação e mobilidade, informática adaptada, entre outros.

O Artigo 59 da LDBEN (BRASIL, 1996, s/p.) assegura ainda “*professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns*”.

Entre as várias dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física, destaca-se a ausência de profissionais de apoio e falta de condições que ofereçam suporte à inclusão por parte do administrativo-escolar (FALKENBACH; LOPES, 2010; FIORINI; MANZINI, 2012).

No Brasil, observa-se a inexistência de equipe interdisciplinar nas escolas, causando lacunas no processo de triagem, e defasagem na prescrição e realização de atendimentos especializados às demandas dos estudantes com deficiências.

Ainda de acordo com o artigo 59 (BRASIL, 1996, s/p.), os sistemas de ensino deverão garantir aos educandos com deficiência, “*currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades*”.

Em relação à adequação do currículo, Gatti e Munster (2012) analisaram a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a qual propõe uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual, cuja finalidade é orientar e subsidiar os conteúdos, habilidades e

³ Conforme Art. 58 da LDBEN (BRASIL, 1996), “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

competências ao longo dos diferentes níveis de ensino a serem trabalhados na Educação Física. As autoras verificaram que o referido material não fornece subsídios suficientes para engendrar as mudanças necessárias ao processo de inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de educação física das escolas estaduais.

De fato, no Brasil, alguns profissionais ainda desinformados ou despreparados acreditam que os estudantes com deficiência podem participar apenas em atividades envolvendo esportes adaptados, sobretudo as modalidades paraolímpicas, mais amplamente difundidas pela mídia, como *goalball*, futebol de 5, voleibol sentado etc.

Na tentativa de superar tais equívocos, estudos têm demonstrado a importância do acesso a todos os conteúdos (ou pelo menos a maior parte das unidades) dos referenciais curriculares (nacional, estaduais e municipais), por meio da implementação de modificações curriculares e adaptações metodológicas (MUNSTER, 2013; HEREDERO, 2010).

Não são poucos os estudos que denunciam a falta de acessibilidade física, a escassez de recursos materiais, a carência de recursos humanos especializados e a inadequação de serviços de apoio à inclusão no campo da Educação Física (FALKENBACH et al., 2007; MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011).

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, alguns estudos destacam iniciativas pessoais e práticas pedagógicas bem sucedidas por parte dos professores de Educação Física, na perspectiva da inclusão (SOUZA, 2008; FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013)

Embora não seja a regra, há que se destacar, portanto, a criatividade e capacidade de uma minoria de profissionais, comprometidos e qualificados para lidar com tais dificuldades e problemas no ambiente escolar, enquanto pontos fortes dos professores de Educação Física no Brasil.

Considerações finais

Embora a legislação brasileira garanta o acesso e a permanência de estudantes com deficiências nas classes comuns da rede regular de ensino, verifica-se que a inclusão é uma realidade ainda distante do cotidiano escolar brasileiro.

A ausência de um diagnóstico preciso das necessidades especiais da clientela no âmbito da Educação Física, a insuficiência na formação inicial e continuada do profissional de Educação Física, a falta de recursos materiais e serviços de apoio adequados à clientela, a carência de profissionais de apoio durante as aulas e práticas em Educação Física, a ausência

de indicativos para adequar os referencias curriculares da área e atitudes inadequadas de profissionais despreparados ainda constituem obstáculos ao processo de inclusão.

Sobretudo, a omissão dos profissionais de Educação Física como protagonistas na elaboração e reivindicação de políticas públicas que possam dar sustentação aos ideais da educação inclusiva, tende a adiar a possibilidade de construir uma Educação Física verdadeiramente inclusiva no Brasil.

Referências

BRASIL, Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** - Resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2013. 41 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2015.

BRASIL, Ministério Educação e Cultura, Secretaria Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.

COSTA, V. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, 2010, p.889-899.

FALKENBACH, A. P.; CHAVES, F. E.; NUNES, D. P.; NASCIMENTO, V. F. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 2, 2007, p.37-53.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, 2010, p. 1-18.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

FIORINI, M. L. S.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.19 n.1, 2013, p.62-73.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J.. Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012, p. 8844-8858.

GATTI, M. R.; MUNSTER, M. A. V. Caderno do Professor: Subsídios para a Inclusão na Educação Física Escolar? **Revista da Sobama**, Rio Claro, v. 13, n.2, Suplemento, 2012, p. 13-17.

GORGATTI, M. G.; DE ROSE JR. D. Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2009, p. 119-140.

HEREDERO, S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 193-208.
Individuals with Disabilities Education Act (**IDEA**) of 1997, U.S.C., Title 20, § 1400.

KOWALSKI, E. M.; LIEBERMAN, L. J.; DAGGETT, S. Getting involved in the IEP Process. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v.77, n.7, 2006, p.35-39.

KOWALSKI, E.; PUCCI, G.; LIEBERMAN, L.; MULAWKA, C. Implementing IEP or 504 goals and objectives into General Physical Education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance** v. 76, n.7, 2005, p. 33-37.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 2011, p. 87-102.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2.ed. Brasília: Procuradoria Geral dos Direitos do Cidadão, 2004.

MUNSTER, M. A. V. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, 2013, p.27-34.

MUNSTER, M. A. V.; Lieberman, L.; Samalot-Rivera, A.; Houston-Wilson, C. Individualized Education Plan applied to Physical Education: validation of inventory in Portuguese version. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, 2014, p. 55-67.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: Greguol, M.; COSTA, R. F. (Orgs.) **Atividade Física Adaptada**. 3.ed. São Paulo: Manole, 2013.

REID, G. Preparação profissional em Atividade Física Adaptada: perspectivas norte-americanas. **Revista da Sobama**, Rio Claro, v.5, n.1, 2000, p.1-4.

ROSSI, P.; MUNSTER, M. A. V. Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso. [Trabalho Completo]. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: UEL, v.1, 2013, p.1550 – 1561.

SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física**: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOUZA, J. V. **Tutoria**: estratégias de ensino para inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física. 2008. 136 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

TRIPP, A.; RIZZO, T. L; WEBBERT, L. Inclusion in Physical Education: changing the culture. **JOPERD**, v. 78, n. 2, 2007, p.32-48.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

OLIVEIRA, Gilmar Araújo de; PEREIRA, Alesandro Anselmo. Grupo capoeira Sankofa: processos educativos vivenciados na prática da capoeira. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 330-338.

**GRUPO CAPOEIRA SANKOFA: PROCESSOS EDUCATIVOS
VIVENCIADOS NA PRÁTICA DA CAPOEIRA**

Gilmar Araújo de Oliveira (NEFEF-PPGE/UFSCar)
Alesandro Anselmo Pereira (NEFEF/UFSCar)

Eixo Temático: Etnomotricidade

Introdução

O presente trabalho nasce a partir de uma inserção realizada no Grupo Capoeira Sankofa como parte de afazeres proposto pela disciplina de Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar).

Nessa disciplina visamos identificar processos educativos em uma prática social, como as pessoas se educam e são educadas naquele meio, como e para que são educadas ao longo da vida. Na disciplina, as atividades propostas nos encaminham para a nossa formação enquanto pesquisadores.

A formação de um pesquisador exige tempo, disponibilidade, dedicação, não é um caminho fácil de ser percorrido. O desenvolvimento do pesquisador também se dá na convivência com outros pesquisadores, iniciantes e mais experientes, esses mais experientes se disponibilizam a ajudar os menos experientes, dessa forma as atividades desenvolvidas ao longo da referida disciplina foram constituindo uma comunidade de trabalho. Esta se configura como espaço de convivência coletiva que visa à formação de investigadores que compartilham objetivos comuns voltados à construção de uma sociedade mais justa para todas as pessoas (SILVA; ARAÚJO-OLIVERA, 2004).

Nesta comunidade de pesquisa vamos conhecendo os caminhos para que nos tornemos pesquisadores críticos e conscientes, com a noção de que nossa produção acadêmica deve

contribuir para o combate a opressão e marginalização, nesse sentido, Sousa (2009, p.80) nos diz que:

A formação de um pesquisador é um desafio constante que exige disponibilidade, respeito e aceitação para compreender saberes, concepções e conhecimentos de pessoas que vivenciam distintas experiências de vida. Esse desafio tem como viés político o compromisso com a história e o destino de nosso continente latino – americano, ou seja, exige uma reflexão por parte do pesquisador sobre as consequências de sua produção acadêmica que em vez de perpetuar a opressão e a exclusão, deve contribuir para a libertação das pessoas.

Assim sendo, procuramos fazer inserção em um grupo de capoeira com o objetivo de compreender os processos educativos decorrentes da vivência da capoeira no Grupo Capoeira Sankofa. Este realiza os encontros no Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO¹), situado na Universidade de São Paulo (USP), campus I, na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo, Brasil.

O grupo Capoeira Sankofa foi criado em 23 de novembro de 2013. Antes o grupo era parte da Associação Desportiva e Cultural Grupo Cativoiro Capoeira, fundado em São Paulo, em 20 de abril de 1978, por cinco jovens capoeiristas, com o objetivo de criar um grupo que se mantivessem vivas as tradições da capoeira: cultural, histórico, político, social e principalmente nas relações étnico-raciais. Atualmente, Mestre Miguel Machado, é o único dos cinco fundadores do Grupo Cativoiro, atuando como presidente nacional e internacional do grupo².

Dessa forma, seguindo a filosofia da Associação Desportiva e Cultural Grupo Cativoiro, o contramestre Camarão (Jeferson Straatmann), na época com graduação de instrutor do grupo e recém ingresso como aluno de Engenharia de Produção na Universidade de São Paulo (USP), deu início, em 1998, as aulas de capoeira no CAASO.

As aulas do Grupo Cativoiro continuaram até 2012. O grupo foi crescendo em número de participantes, sendo os alunos, em sua expressiva maioria, estudantes universitários da USP e da UFSCar, havendo também alguns alunos dos bairros próximos ao CAASO.

Com o tempo, alguns participantes que treinavam capoeira com o contramestre Camarão, se formaram como professores, assim o ministro das aulas passou a ser compartilhadas entre eles e acabou originando a formação de um novo grupo, o Capoeira

1 O CAASO foi fundado no dia 22 de abril de 1953, Centro Acadêmico Armando de Salles Oliveira - é um centro acadêmico da Universidade de São Paulo em São Carlos, no estado de São Paulo. É órgão representativo de todos os alunos de graduação da USP de São Carlos (Disponível em: <http://www.caaso.org.br/> - Acesso em: 12 jun. 2015).

2 Disponível em: grupocativeirocapoeira.blogspot.com.br - Acesso em: 8 jun. 2015.

Sankofa. Professores e alunos perceberam novas necessidades, que melhor representassem os participantes, modo de organizar os treinos, as aulas de musicalização, biblioteca do grupo, aulas para crianças, entre outros.

O nome Sankofa foi sugerido por uma das integrantes quando começamos a procurar um que fizesse sentido ao trabalho que começávamos a desenvolver, ela havia lido um livro chamado: *Sankofa: african thought and education*, da etíope Elleni Tedla (1995). Neste momento, foi disponibilizada uma cópia de um dos capítulos do livro para quem tivesse interesse em ler, e também foram sugeridos outros nomes para o grupo, tais como: Casa do Caminho, Aguapé, Capoeiraye, Urucungo, entre outros. Sendo o mais votado Capoeira Sankofa.

Sankofa é uma palavra Akan que se traduz aproximadamente como: “voltar para a fonte e buscar”. Sendo a fonte nossa cultura, patrimônio e identidade, o poder que está dentro de nós. Sankofa significa que ao nos projetarmos para o futuro, temos que voltar nosso olhar para o passado, valorizando nossa ancestralidade, nossas raízes (TEDLA, 1995).

Portanto, a partir desse entendimento, sabendo da importância da ancestralidade na visão de mundo africana e, conseqüentemente, das manifestações culturais oriundas desta, tal como a capoeira (suas origens, os mestres, a luta pela manutenção das tradições etc). O grupo Sankofa tem buscado desenvolver suas atividades visando se fortalecer e se constituir enquanto “comunidade de trabalho”, conforme descrevem Silva e Araújo-Olivera (2004).

Ou, fortalecimento das pessoas e da comunidade, pois uma implica na outra se retroalimentando, conforme aponta Menkiti citado por Tedla (1995, p.29), que do “[...] ponto de vista africano, refere-se a uma comunidade completamente fundida, no coletivo, em que se assume uma relação orgânica entre os indivíduos que compõem a comunidade”.

Capoeira enquanto uma prática social

Segundo Oliveira e col. (2014, p.33):

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

Ao participar de uma prática social, dentro de um grupo, comunidade, instituição, as pessoas se apropriam de valores ali edificados e compartilhados, conhecimentos construídos,

tradições que são preservadas naquele ambiente, também lidam com os conflitos decorrentes daquela prática seja ela qual for, assim como a resolução dos problemas existentes naquele meio.

Ao participarem de diferentes práticas sociais, as pessoas se apropriam de valores e comportamentos de seu tempo e lugar e lutam por sua existência. Em suas interações, as pessoas expõem seus modos de ser e perceber o mundo, elas desenvolvem e transmitem estratégias para solucionar os problemas que lhe desafiam em seu cotidiano. São distintos os objetivos das práticas sociais, dessa forma, elas podem tanto enraizar e manter vivas as tradições, valores e postura de certo grupo, como podem desenraizar, negando a cultura de determinado povo. O tráfico de pessoas africanas para as Américas foi uma prática de desenraizamento, em contrapartida, a capoeira praticada por africanos ao chegarem aqui no Brasil, pode ser entendida como uma prática que levava ao enraizamento, pois se configurou como uma manifestação de resistência à violência que essas pessoas eram submetidas (SOUSA, 2009, p.4).

A capoeira enquanto uma prática social educativa constrói conhecimentos, repassam valores e tradições, tradições essas que são todas de matriz africanas, os velhos mestres, as ladainhas cantadas, a dança, a luta, o jogo, tudo isso representa expressão da tradicional oralidade africana, recriada no contexto brasileiro. Por meio dela faz-se presente na memória dos capoeiristas de hoje o registro e a leitura crítica do passado desta cultura, reproduzindo assim a noção cíclica do tempo (AKBAR, citado por NOGUEIRA, 2007).

Portanto, a capoeira como uma prática social nos leva a conhecer um pouco da história e cultura do povo africano e seus descendentes no Brasil, a luta do negro por sua liberdade, sua humanidade e corporeidade.

Metodologia

Foi realizada inserção, com intencionalidade de pesquisa, assim comunicada e consentida pelos membros do Grupo Capoeira Sankofa, durante quatro encontros entre 06/05/2014 e 09/06/2014. Neste período, além da habitual participação enquanto membros, foram realizados registros sistemáticos de observações em diários de campo, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150) “[...] é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Ainda para este autor e autora:

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do

local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (p.152).

Após diversas leituras dos registros do diário de campo, ao percebermos unidades significativas, estas foram agrupadas em categorias temáticas, de inspiração fenomenológica, objetivando movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado (MARTINS; BICUDO, 1989; GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Construção dos resultados

Durante a análise de dados, na leitura dos diários de campo, emergiram as seguintes categorias: A) *solidariedade entre os participantes* e B) *Fundamentos da capoeira*, as quais serão analisadas a seguir.

✓ *Solidariedade entre os participantes*

A solidariedade entre os participantes é evidenciada no modo de organização do grupo Capoeira Sankofa, a ajuda entre todos/as para estruturar novos locais de aulas e divulgação, ajuda com os treinos.

Nesse sentido, Marcos³ quando fala sobre seu novo projeto para dar aulas de capoeira em outros espaços.

Dizia ele que tinha escrito um projeto, que começaria um trabalho dando aulas de capoeira em um clube muito antigo da cidade e nos perguntou se não poderíamos ajudá-lo, divulgando dias e horários de aulas, e passando pelo clube para dar uma força com as aulas já que fazíamos um trabalho fora do CAASO há algum tempo (DC I - US 02⁴)

Conforme apresenta o fragmento de diário de campo a baixo nota-se a organização dos alunos mais experientes, professores/as e instrutores para conduzir o treino:

Logo em seguida se iniciou o treino. Iniciamos com um pega-pega com toda turma, em seguida um alongamento. Depois disso o Cabelo dividiu a turma em duas, devia ter umas trinta pessoas treinando e a maioria eram iniciantes. Os iniciantes ficaram com um instrutor que tem apelido de Pedro (DC 1 US5).

³ Todos os nomes citados no artigo, em decorrência de cuidados éticos, são fictícios.

⁴ Onde “DC” refere-se a Diário de Campo, “I” (algarismo romano) ao número daquele diário, “US” a unidade de significado e “02” (algarismo arábico) ao número daquela unidade.

A convivência e solidariedade entre todos/as permite que se auxiliem para aprender a tocar os instrumentos de percussão, os quais fazem parte do universo da capoeira, ainda que a língua falada entre os/as integrantes não seja a mesma.

Passados alguns minutos Paula uma das alunas iniciantes interessada em aprender a tocar berimbau, tomava explicações sobre como fazer alguns toques com Flávio que explicava a ela aquilo que sabia, pois, também sendo iniciante estava igualmente aprendendo a tocar. Logo Júlio sentou ao lado observando o que se passava, disse em um tom de brincadeira: aulas de berimbau em alemão, já que Paula é alemã! - Todos riram nessa hora! Ficamos a pensar como é para um/a estrangeiro/a, uma pessoa de uma cultura completamente diferente, entender o que o berimbau e seus toques representa em uma roda de capoeira, não só o berimbau, mas todo o ritual existente em uma roda de capoeira, o qual nos remete a luta do povo negro por libertação (DC III – US 04).

No diálogo entre Júlio e Alfredo, a solidariedade revela-se quando há a necessidade de Júlio se ausentar não podendo assim cumprir com um compromisso firmado com a organização do evento, então Alfredo se dispõe a substituí-lo como aponta o trecho do diário de campo citado abaixo:

Em um dado momento, enquanto estavam todos concentrados fazendo a sequência de movimentos, Júlio e Alfredo aproveitaram para conversar sobre uma apresentação, para a qual o Capoeira Sankofa fora convidado na Tenda Cultural, evento da cidade, Júlio disse ter aceitado o convite, mas se lembrou que estará viajando a trabalho na data, e perguntou se Alfredo poderia o substituir nesse dia, ao que respondeu que sim, que não teria problema (DC IV - US 07).

Ao mesmo tempo, estabelecem formas para melhor dinamizar as aulas, onde os iniciantes possam aprender com os mais experientes:

Júlio disse ao Alfredo para ajudá-lo na turma no treino da sequência, dividiu a turma de iniciante com os alunos mais velhos, ficando três alunos iniciantes para cada aluno experiente - com mais tempo de capoeira (DC II – US 06).

Desta forma, todos/as participante são iniciados/as na capoeira, aprendendo com os/as mais velhos/as de capoeira todos os fundamentos, tanto da capoeira angola quanto a capoeira regional.

B) Fundamentos da capoeira

Conforme percebemos, compõem os fundamentos da capoeira movimentos característicos, musicalidade (instrumentos de percussão, ladainhas, corridos, quadras), historicidade. Assim como os rituais de cada roda, respeito ao berimbau, aos mais velhos, mestres e ritos de passagem do praticante de capoeira.

No registro a seguir, destacamos alguns fundamentos trabalhados:

Nessa semana estudamos Capoeira Angola, envolvendo formação de bateria com três berimbaus (gunga – som grave; médio – som médio; viola – som agudo) e modo de jogar com movimentação predominantemente mais rasteira e lenta, os praticantes demonstraram um controle melhor dos movimentos, do que em encontros anteriores. Júlio e Alfredo ajudavam aqueles com maior dificuldade (DC IV - US 06).

Também houve espaço para diálogo de outras manifestações culturais de matriz africana, como o maculele:

A aula seguiu com Júlio orientando o aquecimento com o maculele (dança de origem africana em que cada participante se movimenta com bastões nas mãos batendo ritmicamente nos bastões de outros participantes ao som de instrumentos de percussão, sendo o principal deles um tambor com o nome de atabaque). Todos pegaram seus bastões e Júlio perguntou se já conheciam o maculele, a maioria disse que não, foi então que ele pediu para que Marcos e Alfredo fizessem uma demonstração da dança, e assim todos seguiram se movimentando ao som do atabaque (DC III – US 05).

A vivência da festa de batizado, ritual característico da capoeira regional, é proporcionada aos alunos integrantes como mostrado na passagem do diário de campo a seguir:

Júlio falou sobre o batizado (momento em que os alunos iniciantes participam de uma festa, denominada batizado, na qual ocorre a iniciação na roda de capoeira) que acontecerá nas próximas semanas, e a importância de todos aprenderem a sequência de golpes e contragolpes criados por mestre Bimba, fundador da Capoeira Regional (DC I – US 08).

A musicalidade, sempre presente na roda de capoeira permite manter a cadência e o vigor do jogo:

Percebemos certo encantamento por parte dos alunos em relação as músicas, questionaram o significado de cada uma, o recado que transmitem, e a importância de se cantar na roda, assim como bater palmas e ficar atento ao jogo que acontece. Ao que Alfredo respondeu que o canto, assim como as

palmas, tem a função de manter a energia da roda, quanto a fruição do jogo, mais lento ou mais rápido, em plano baixo ou plano médio-alto, também indicam formas de movimentação condizentes com o contexto e que deve ser observado por todos/as (DC IV - US 09).

Observa-se que o grupo Capoeira Sankofa, prima pelas tradições e raízes da cultura afro-brasileira por meio da prática da capoeira, na organização de suas aulas e a solidariedade entre seus integrantes.

Considerações

Conforme vimos o grupo Capoeira Sankofa nasceu a partir de um entendimento das pessoas que o compõem por haver a necessidade de formar uma comunidade de trabalho em torno da capoeira, visando fortalecer suas raízes e da comunidade.

Ao fazer parte do grupo Capoeira Sankofa as pessoas logo entendem processos educativos relacionados a coletividade e cooperação nas tarefas de organização do espaço, instrumentos de percussão utilizados nas aulas, ou mesmo para a organização de eventos do grupo, festas, viagens, comemorações internas. Também o processo educativo de solidariedade se faz presente no grupo que mantém as atividades, observado na forma como os/as professores/as se organizam para dividirem as responsabilidades para que sempre tenha alguém para desenvolver as aulas, os treinos compartilhados, onde um/a professor/a faz a primeira parte e outro/a a segunda parte. Também a iniciação dos/as alunos/as mais velhos/as como professores/as, vão aprendendo a ensinar o que aprenderam de capoeira.

Outro ponto fundamental na questão do aprender e ensinar os integrantes do grupo procuram se apropriar dos fundamentos da capoeira que lhes são ensinados e estão sempre dispostos a também ensinar a outro praticante o que apreenderam, e o respeito entre eles/as é mútuo. Também se presa pela integridade do companheiro de jogo, de treino, existe uma preocupação de esperar o seu parceiro de jogo se esquivar para que complete o golpe e assim não o machucar.

Algo que também fica bem claro é a figura do Mestre, a pessoa com mais experiência dentro do grupo, representada, no período observado, pelo Júlio, no modo como conduz as aulas, ensina as músicas, faz recomendações aos/as alunos/as para que procurem aprender as músicas de capoeira, a baterem palmas, aos cuidados na fruição do jogo na roda de capoeira, entre outros cuidados.

Com isso notamos a importância do papel do Mestre dentro das manifestações da cultura popular, como aponta Abib (2006, p.91):

Os mestres exercem um papel central na preservação e transmissão dos saberes que organizam a vida social no âmbito da cultura popular, caracterizando, assim, a oralidade como forma privilegiada dessa transmissão.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 68, p.86-98, jan. /abr. 2006. Disponível em < [http:// www. Cedes. Unicamp.br](http://www.Cedes.Unicamp.br) > Acesso em: 12 jun 2015.

BICUDO, Maria A. V.; ESPOSITO, Vitória. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: _____. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008, p. 54-108.

NOGUEIRA, Simone Gilbran. **Processos educativos da capoeira Angola e construção do pertencimento étnico racial**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2008.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; GARCIA-MONTRONE, Aida Victoria; JOLY, Ilza Zenker. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella (2004). **Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa**. Apresentado no VI Encuentro –Corredor de las ideas Del Cono Sur “Sociedad civil, democracia e integración”. Montevideo, 12 de marzo, 2004.

SOUSA, Fabiana Rodrigues. **Sentidos e processos educativos consolidados na organização de uma festa popular**. Políticas Educativas, v. 3, p. 79-95, 2009.

TEDLA, Ellen. **Sankofa: african thought and education**. New York: Peter Lang, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

OLIVEIRA, Greice Kelly de; FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis; LOURDES, Luiz Fernando Costa de. A interdisciplinaridade na formação universitária: um ensaio em cena. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 339-346.

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:
UM ENSAIO EM CENA**

Greice Kelly de Oliveira
(Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Cristina Aparecida Reis Figueira
(Instituto Superior Vera Cruz/Centro Universitário Padre Anchieta/Secretaria Municipal de Educação)
Luiz Fernando Costa de Lourdes
(Centro Universitário Padre Anchieta / Secretaria Municipal de Educação)

Eixo Temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana

Introdução

O processo educacional tem se mostrado um dos principais desafios do mundo contemporâneo e, em vários países do mundo, pesquisas voltadas para a área de educação, feitas em universidades e centros de pesquisa, se avolumam. Um dos principais aspectos que tem intrigado pesquisadores de diferentes nacionalidades refere-se às operações mentais, sociais e afetivas que envolvem o processo de aprendizagem e a forma pela qual as interações com os meios social, cultural e histórico interferem nesse processo.

Nesse quadro, o Ensino Superior tem como missão alcançar por meio do ensino/aprendizagem, da pesquisa o compromisso com o desenvolvimento social e com a formação humana abrangendo as dimensões intelectual, profissional, pessoal e social. É corrente a concepção de que a universidade não pode ser apenas mais um espaço para o acúmulo de informações. A compreensão acerca de seu papel deve privilegiar as dimensões da integração, aplicação e produção de conhecimentos por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em que pese a grande disseminação desta concepção de ensino superior, a realidade deste nível de ensino no Brasil, tem sido bem diferente do propalado nos discursos acadêmicos e governistas. Frente a estes pressupostos, uma Comissão de Reestruturação

Curricular não poderia se limitar às prerrogativas mercadológicas para repensar o currículo. Ao Corpo docente tornou-se evidente que não se tratava de propor um simples arranjo de disciplinas, mas se fazia necessário construir um projeto pedagógico, ou seja, um plano educacional composto por um conjunto de valores, ações, intenções e estratégias que viabilizassem uma formação educacional de qualidade.

Desta forma, elaborou-se um projeto pedagógico considerando diversos fatores, dentre estes: as características dos nossos alunos e professores e seus respectivos interesses, potenciais e necessidades; as Diretrizes Curriculares elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Educação Física da Secretaria de Especialistas de Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura; o mercado de trabalho e as demandas sociais.

Na construção de um novo caminho, uma de nossas preocupações centrais se referiu ao estabelecimento de relações entre os conhecimentos desenvolvidos em cada disciplina visando um trabalho mais integrado, dinâmico e significativo. De acordo com as características particulares da nossa instituição, para introduzirmos esse espírito interdisciplinar optamos pela aplicação de um trabalho interdisciplinar, desenvolvido com os acadêmicos do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Educação Física com a intenção de posteriormente ampliarmos a proposta para os demais anos do curso.

Neste trabalho objetivamos apresentar a avaliação discente de uma proposta de introdução à interdisciplinaridade e à valorização da autonomia discente no processo de aprendizagem.

O Primeiro Passo da Jornada

Partindo das reflexões acerca da missão da Universidade, da construção do conhecimento neste âmbito e, sobretudo, preocupados com a implementação de mudanças significativas no processo de apropriação do conhecimento que não se limitassem aos ajustes na grade curricular, a Comissão de Reestruturação Curricular resolveu ressaltar a importância da produção discente, no que se refere aos passos iniciais do pesquisar e, ao mesmo tempo, introduzir a perspectiva interdisciplinar concentrando os esforços de professores e alunos em um trabalho de cunho interdisciplinar.

Apesar da diversidade de significados que os termos inter, multi, pluri e transdisciplinar apresentam ao longo da história, neste estudo tomamos como base as definições sintetizadas por GUY MICHAUD citado por FAZENDA (1993):

Disciplina – Conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias. Multidisciplina – Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música+matemática+história. Pluridisciplina – Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: matemática + física. Interdisciplina – interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa.[...]Transdisciplina – Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (ex. Antropologia considerada como a ‘ciência do homem e de suas obras’...” (p.27).

Apesar de se configurarem uma categoria organizadora a instituição disciplinar vem sendo questionada e até mesmo atacada devido ao perigo da hiperespecialização. MORIN (2005), na expressividade de seu trabalho sobre o pensamento e realidade na perspectiva da complexidade defende que qualquer que seja transformação, esta só pode acontecer com interdisciplinaridade do conhecimento produzido pela humanidade. Para este autor:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (p. 23).

Nesse quadro o pressuposto para o trabalho interdisciplinar demanda reforma do pensamento, a transição do conhecimento compartimentalizado para o pensamento contextual que admita e respeite a diversidade, sobretudo a relação e conexões que perpassam o conhecimento.

JAPIASSU (1976, p. 65-66) destaca que interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador.

Nessa perspectiva é fundamental enfatizar que a proposta interdisciplinar aqui apresentada seria apenas um ensaio introdutório em relação à atitude interdisciplinar, pois não

será um conjunto de disciplinas ou um trabalho pensado em grupo que garantirá a essência interdisciplinar, uma vez que, a interdisciplinaridade:

[...] depende basicamente de uma atitude. [...] é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano [...] É uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois, o conhecimento pessoal anula-se frente ao saber universal. É uma atitude coerente, que supõe uma postura única frente aos fatos, é na opinião crítica do outro que fundamenta-se a opinião particular[...] pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal” (FAZENDA, 1993, p.08).

Entendemos que uma postura de tamanha grandeza necessitaria de sensibilização, envolvimento e experimentação. Portanto, a proposta do trabalho interdisciplinar seria a oportunidade de aliar a esta necessidade de se desenvolver a atitude interdisciplinar a otimização do processo de apropriação do conhecimento.

Neste sentido, DEMO (1994) nos alerta para o fato de que muitos alunos terminam os estudos sem jamais terem escrito, verdadeiramente, um trabalho próprio. Isto é extremamente preocupante e contraditório, pois a universidade que tem como missão precípua potencializar a aprendizagem, a autonomia e a emancipação dos cidadãos tem revelado uma preocupação demasiada com os conteúdos e as certezas relativas ao conhecimento. O ambiente educacional tem se caracterizado pela predominância da reprodução da informação em um tipo de aula basicamente informativo.

De maneira geral, a incerteza, os questionamentos, a elaboração de problemas são negligenciados, mesmo em cursos que agregam em suas grades curriculares disciplinas voltadas à iniciação científica. Talvez, a visão equivocada de pesquisa e a falta de consciência sobre como a produção de conhecimento no nível universitário pode contribuir significativamente para uma melhor formação profissional, expliquem o contexto exposto acima. Nas palavras de JAPIASSÚ (1993):

Uma coisa nos parece certa: nenhuma opção crítica pode nascer, nos alunos, quando os professores lhes ministram ou inculcam um conhecimento que seriam a expressão da verdade objetiva. Esta catequese intelectual é insuportável. O máximo que pode produzir são diplomados em primeira comunhão científica. [...] Portanto, creio que constitui um atentado contra o processo de maturação científica e intelectual dos educandos, toda pedagogia que tenta inculcar-lhes a ilusão da verdade (p.13).

O medo e a recusa desta perspectiva têm raízes profundas nas concepções de ensino e pesquisa. Cientes deste principal obstáculo, procuramos compreender as resistências sem deixar que estas nos paralisassem. Desta forma, investimos no trabalho aqui apresentado entendendo que ele possa configurar uma etapa necessária ao amadurecimento de uma concepção mais ampla e articulada de pesquisa e interdisciplinaridade.

A visualização da importância da produção de conhecimento de forma integrada é um dos pontos fundamentais da educação na atualidade. Reconhecendo que através da pesquisa se aprende a ordenar idéias e a concebê-las, a criticar algumas posições e a fundamentar outras, e que a interdisciplinaridade é, essencialmente a interação de conceitos, conhecimentos, metodologia, podemos contribuir e muito para a formação dos nossos alunos, que não devem ir à escola apenas para assistir aula, mas para pesquisar, ser parceiro de trabalho e não ouvinte domesticado (DEMO, 1996).

Para efetivação de uma proposta educacional de qualidade, entendemos que sejam necessários ensaios e iniciativas que introduzam e combinem a interação disciplinar e a produção de conhecimentos. Para tanto, se requer um modelo interativo na relação professor e aluno, pois a literatura nos mostra que o caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas deve ser conquista de dentro, construção própria, para tanto é necessário lançar mão de todos os recursos acadêmicos. Mas, essencialmente, ou é conquista, ou é domesticação. Assim, consideramos o trabalho interdisciplinar uma das estratégias possíveis para iniciar o acadêmico na pesquisa, possibilitando-lhe o acesso ao conhecimento produzido, aos modos de produção e à reflexão crítica sobre a realidade, além do contato com experiências interdisciplinares. Os trabalhos foram desenvolvidos em grupos com livre escolha dos temas de estudo relacionando-os com cinco disciplinas envolvidas: Educação Física Infantil, Ginástica, História da Educação Física, Introdução à Pesquisa e Atividades Rítmicas.

A partir da delimitação do tema, os alunos realizaram a revisão bibliográfica sobre o assunto, para o estabelecimento de um referencial teórico, o qual foi comparado com as observações no mercado de trabalho. Os produtos finais foram discutidos por docentes e discentes durante apresentação pública. O total de alunos envolvidos na proposta foi 169. Uma amostra aleatória de 51 alunos respondeu a um questionário semiestruturado que permitiu avaliar a perspectiva discente sobre a proposta aplicada. Os resultados podem ser observados no Quadro 1, que representa uma síntese realizada através da categorização das unidades de significado extraídas das respostas dos alunos ao questionário mencionado.

Quadro 1 – Categorias e freqüências de respostas apresentadas pelos graduandos:

Pontos relevantes da proposta interdisciplinar				
Aquisição e aprofundamento de conhecimentos.	Aprendizagem da e através da pesquisa.	Relações entre teoria e prática e entre disciplinas.	Conhecimento sobre atuação profissional.	Envolvimento com o tema.
21	22	20	10	09
Pontos falhos da proposta interdisciplinar				
Não houve.	Pouco tempo.	Não responderam.	Poucas orientações.	Falta de habilidades ou conhecimentos.
15	09	06	04	04
Contato com o campo de atuação				
Muito bom: contato com a realidade profissional.	Moderado: dificuldades particulares ou para contato com instituições; bom contato com realidade.			Fraco: dificuldades peculiares.
24	25			02
Continuidade da proposta interdisciplinar				
Sim: proposta interessante e importante para formação universitária; sugestões para melhoria.		Não: tempo; stress; não no 1º semestre.		Indecisos: falta de tempo.
43		03		03
02		02		02
Integração dos conteúdos das disciplinas				
Total: temas e disciplinas facilitaram; justificativas diversas.		Parcial: temas e disciplinas não favoreceram; falta de tempo.		Reduzida ou nenhuma.
24		18		0
Envolvimento com a proposta interdisciplinar				
Intenso: proposta desafiadora; tema interessante; falta de auxílio do grupo.	Moderado: faltou estímulo ao envolvimento; tema inadequado; falta de tempo.		Fraco: falta de consciência universitária.	
34	15		02	
Características solicitadas				
Do pesquisar: senso crítico; leitura e interpretação; discussão em grupos.		Do acadêmico: tempo; interesse; dedicação; persistência; iniciativa.		Das disciplinas: orientações específicas.
40		35		23

Tão fundamental quanto a relação de interdependência entre ensino e pesquisa para a educação de qualidade, é o envolvimento e engajamento de docentes e discentes na proposta interdisciplinar. Por isso, a opinião dos alunos foi um aspecto importante do processo de avaliação da adequação da proposta implantada.

A análise dos resultados revelou uma grande concentração de respostas enfatizando a oportunidade proporcionada pelo trabalho em relacionar teoria e prática.

Para nossa surpresa, ao relatarem suas opiniões sobre o trabalho interdisciplinar os alunos apresentaram respostas que condiziam com nossos objetivos em relação ao trabalho interdisciplinar. Como exemplo, podemos citar o fato de 67% dos alunos perceberem um envolvimento bastante intenso na realização do trabalho. A grande maioria ressaltou a importância da construção própria do conhecimento, a necessidade de habilidades como senso crítico, persistência e outros, além de observarem a riqueza da oportunidade das diferentes disciplinas apresentarem suas óticas sobre um tema central proposto pelos alunos. As críticas à proposta foram centradas no pouco tempo para realização do trabalho.

Durante o processo de elaboração dos trabalhos os alunos queixaram-se da complexidade do mesmo, principalmente no que se referiu ao estabelecimento de relações entre as disciplinas e a falta de experiência neste tipo de proposta. Entretanto, finalizada a tarefa o reconhecimento sobre o valor do trabalho para a própria formação foi evidente e confirmada com a maioria (84%) dos alunos aderindo à continuidade da proposta. Afinal, como JAPIASSÚ (1993) bem coloca:

O gosto amargo da incerteza e a dor íntima do desamparo frente a uma aprendizagem relativizante, incapaz de parâmetros absolutos, são fatores de saúde intelectual que não podem ser desprezados pela pedagogia científica. Porque é na angústia da incerteza das teorias estudadas, no fato de sentirem-se perdidos em seu processo de crescimento intelectual e na descoberta por vezes decepcionante de que não existe porto seguro no domínio do conhecimento, que os alunos terão condições de deixarem-se possuir pela vida, se é que pretendem possuí-la (p.13).

De maneira geral, a análise dos resultados demonstrou uma adequação da proposta no nível universitário, indicando que as iniciativas de trabalhos, baseadas nas propostas de interdisciplinaridade e pesquisa, podem contribuir no processo da formação de professores em Educação Física e de novas propostas de interdisciplinaridade.

Considerações Finais

A educação contemporânea tem rumado em direção a um paradigma que valoriza a integração, a unidade, a dinâmica e a complexidade do conhecimento. No entanto, tão importante quanto construir e conhecer novas concepções pedagógicas é buscar a viabilização e aplicação das mesmas.

No texto da presente comunicação tratamos de uma iniciativa de aplicação de dois preceitos importantes neste novo momento educacional: a interdisciplinaridade e a pesquisa no contexto educacional universitário. Entretanto, reconhecemos a estratégica elaboração de um trabalho interdisciplinar representa apenas o primeiro passo, pois como bem nos lembra FAZENDA (1993, p.08): “a importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer-se dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende apenas se vive, exerce-se, e por isso, exige uma nova Pedagogia, a da comunicação”

Entendemos que o trabalho interdisciplinar elaborado tenha configurado uma rica oportunidade de estabelecimento desta comunicação. DEMO (1994) lembra que ciência e tecnologia não são apenas construções teóricas. São igualmente os instrumentos mais

decisivos de mudança e desenvolvimento. A pesquisa científica é uma oportunidade de o aluno aplicar seu referencial teórico e refletir sobre sua atuação no campo profissional, observando a relação dinâmica do conhecimento.

O trabalho científico colocado como atividade de ensino-aprendizagem aliado à possibilidade de interdisciplinaridade, pode ser um caminho para a construção de uma nova educação. Entretanto, para percorrer este trajeto desconhecido, é imprescindível que haja humildade diante da companheira ignorância, coragem no enfrentamento das incertezas, desejo pelo conhecimento e descoberta do novo, e envolvimento com as diretrizes maiores do empreendimento. Afinal, a “sobrevivência de toda a nossa civilização pode depender de sermos ou não capazes de realizar mudanças” (CAPRA, 1982, p. 16).

Referências

CAPRA, F. **O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. Universidade e pesquisa: agonia de um antimodelo. **Motrivivência**. Ano V, números 5,6,7, 1994

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou Ideologia?** São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. Prefácio. In FAZENDA, Ivani C. A.. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou Ideologia?** São Paulo: Loyola, 1993.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

OVIEDO SILVA, Francisco; MATUS PINOCHET, Manuel Enrique. Neurodidáctica ensueño sentido, aspectos ocultos de emergencia en el aula. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 347-357.

NEURODIDACTICA ENSUEÑO SENTIDO, ASPECTOS OCULTOS DE EMERGENCIA EN EL AULA

Francisco Oviedo Silva
Manuel Enrique Matus Pinochet
(Universidad Autónoma de Chile, Carrera de Pedagogía en Educación Física, Talca, Chile)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

A MODO DE INICIO

De forma recurrente se suele escuchar en los medios informativos, y conversaciones de pasillos, entre otros, la problemática de la calidad en educación. Aparecen también en el mismo tenor, un sinnúmero de respuestas que intentan superar el sentido común, situación que alimenta a la población desviando regularmente la atención a los problemas económicos que asoman como obstáculos para una educación de calidad, situación posiblemente no menos cierta, pero secundaria que induce a errores de apreciación focalizando las miradas sobre dependencias educativas de carácter particular, subvencionado o municipalizado, desviando la atención de la comunidad hacia el consabido saber qué hacer, enmarcada generalmente en un centro de atención en el contexto de ejercer un mayor control sobre la población escolar, intensificar las tareas administrativas, controlar más a los docentes, y estos a los estudiantes, insuflar más recursos al sistema, burocracia, miedos y desmotivación, sumando la presión de los padres y otros partícipes, que finalmente recaen implacablemente sobre las acciones desplegadas en la nebulosa del aula.

Como logramos atrapar el fuego del conocimiento, como hacemos para incursionar en la conciencia plena y salir de la actitud abstracta, entendida esta como “el acolchado de hábitos y prejuicios, el blindaje con que nos distanciamos de nuestra propia experiencia” (Varela, 2005:50) y de aquellos que reclaman materias de memoria que se quedan generalmente en el olvido y la inutilidad per se.

Como desescolarizamos y cooperamos en la formación-consciencia-autonomía de los que desean y reclaman sutilmente entrar en los dominios de las acciones educativas con sentido, soslayando el movimiento lineal, estructurado, de una clase tradicional alejada de las cualidades humanas pero de fantasiosa credulidad por costumbre y creencias de dudosa procedencia y sabiduría.

En el intertanto los estudiantes van adquiriendo el peso de las conductas, imitando sus modelos humanos de aproximación, amigos, padres, directivos, para docentes y docentes que entregan desde su intencionalidad y emocionalidad creencias, vividas en un mundo de certezas, ednoculturales, producto de formaciones en hábitat que aún persisten y se hacen recurrentes y tediosos, que no satisfacen los requerimientos de formación de hábitos ni oportunidades para los mismos, quedando como aspiraciones deseables, o tenues dimensiones, próximas al desarrollo humano.

Conceptos de base

Buscando centralizar el argumento que configura el presente trabajo, en el caleidoscopio de posibilidades enfocadas desde la Neurodidáctica y la Motricidad Educativa, cuyo sustento histórico, deriva de la Educación Física, mudanza acreditada desde el cuerpo físico, lineal, estructurado, positivista, que intenta un salto exponencial a un reingeniado paradigma ecológico cuya legitimación- totalidad - acción se adhieren al “movimiento intencional de la trascendencia” (Sergio,2009 : 31), incorporando el sentido concepto corporeidad más allá de tener un cuerpo.

Por cierto aprendizaje y pensamiento son considerados afines en cuanto son fenómenos vitales que se suscitan en el cerebro, siendo este órgano el único que se percibe a sí mismo, amén de la complejidad cosmológica que representa, es por esto que superar miradas tradicionales, son un primer paso para estados educativos más complejos. El encuentro disciplinar permite miradas integradas a un mismo fenómeno, en este caso la didáctica y la neurociencias generan un bucle conceptual, apareciendo la Neurodidáctica, definida como” una rama de las ciencias psicodidácticas que resulta de la aplicación de los avances y descubrimientos de las neurociencias a los procesos de aprendizaje y de enseñanza” (Nieto, 2011: 28).

En este escenario, es imprescindible sacudirse de la clase tradicional e ir por actividades que involucren sentido para los educandos, cuyas relaciones posibles en la acción (Calvo, 2007) estén centralizadas en un hilo conductor de apariencias sutiles, desde una

unidad y contenido de justa saturación y enorme sentido para los estudiantes, aquello que de los tiempos, esperas reflexivas y paciencias a la luz de los argumentos propuestos y presentados en el aula.

Cobra importancia la constante preocupación sobre los postulados epistémicos que soportan la propuesta del profesor en su fluir didáctico en el aula, de manera tal que permita desbloquear y/o, develar las intenciones que sustentan los contenidos desplegados en el contexto (Toro,2007).

A partir de lo mencionado el fluir didáctico, se generaría en la medida que el profesor coopere con sus educandos para que estos reconozcan en los momentos de su vida, las desarmonías que se pudiesen suscitar, aprendiendo a armonizarse y salir de las acciones nocivas, “cuando nos hallamos ante una serie de acontecimientos que provocan stress, mantenemos un alto nivel de excitación sin descanso” (Drown citado por Goleman, 2006:110). Cómo acercamos nuestras acciones en el aula para que un sujeto sea feliz, no solo dentro de la asignatura preferida sino en la vida, o cómo mantener y/o mejorar la salud, y calidad de esta, pero no solo en base a ejercicios con cargas e intensidades dudosas que superan el cuidado y conocimiento personal. A vivenciar espacios intermedios, espacios relacionales no solo en lo físico o cognitivo, a no convertir a los niños en entes, o en una especie en peligro de extinción en la naturaleza, el paso pareciera ser ciertamente, una educación ecológica entendida esta desde su corporeidad y como se inserta en su entorno natural y social (Capra, 2009).

Indudablemente la didáctica desde una mirada dualista no complementa ni aporta a la expansión humana, ecológica, de alcanzar algo de “utilidad” en la complejidad de la vida, por esto Toro (2007) nos comparte y destaca que la didáctica consiste, por tanto en una mirada sistémica y compleja que se sustenta en la acción humana, sea esta deportiva, artística, recreativa, laboral o educativa. Considerando que la vida emergió de “sencillísimas condiciones de partida y avanza a pasos pequeñísimos” (Watzlawick, 2009:40) el aprender en contexto y con las esperas respectivas, va más allá de repetir ejercicios, en una histórica simulación que aprendemos y enseñamos, sino que buscando el sentir de lo que se hace, a partir del y con el otro en su legitimidad y mundo.

Parece importante que el contexto (hábitat) o espacialidad escolar puede y provoca mudanzas, de naturaleza significativa, habitualmente la preocupación en este sentido, presenta mayor propensión en los cursos iniciales, llámese preescolar y primer ciclo básico, con los respectivos alcances en otros niveles, esta riqueza exponencial se deriva del desarrollo y

relaciones sinápticas de los niños que implican un importante y distinto posicionamiento en el mundo de los hábitos (Jensen, 2010; Nieto, 2011; Feitosa, 2006).

De la misma manera que las instituciones buscan resignificar el aprendizaje y dar centralidad al alumno en la escuela, estas tienen también que evolucionar permanentemente, junto a sus docentes, en términos organizativos (Fullan, 2002).

La didáctica y su despliegue en el aula, la metodología misma, cobra y se realiza cuando se ve manifestada con postulados que coadyuvan y aportan a la creatividad, aquí aparece el dispositivo que apoya. Si nos acercamos a los postulados tipificados como zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, citado por Díaz, 2001) considerando los elementos ontológicos y filogenéticos del ser humano, y la principal responsabilidad del mediador, profesor, es dar las posibilidades que los estudiantes se aproximen a los contextos y potencialidades de progreso propio. Cobra relevante importancia la propuesta de la clase los conocimientos de estas zonas próximas para el estudiante y fundamentalmente la labor mediadora del profesor, dimensión del perfil no menor, al momento de provocar las emociones – sentidos – motivaciones en el contexto educativo.

Una simple espora del árbol con bifurcaciones, suavidades, texturas y recovecos, puede hacer estallar un cumulo de relaciones posibles en este hipotético caso de una propuesta que involucre la creatividad, pero de trascendencia sin igual, que conlleva, múltiples correlaciones que transversalizan al sujeto educando, pero se perderían si el profesor no relaciona esa pequeña espora que sirvió para la acción creativa de un juego, si no la pone por ejemplo en una vitrina para relacionarla con la primavera, el tiempo, la poesía, el universo, los contenidos en comprensión del medio natural el PEI entre otras de las infinitas posibilidades. Quedando descontextualizada y atomizada en una pequeña muestra de una clase. Parece insignificante, pero amerita reflexión (Acaso, 2014).

Revisar la mirada desde la escuela y la didáctica, instándonos posiblemente a buscar una disminución o ajustes de los contenidos, a reinventar nuevas unidades y miradas en el marco de posibilidades, tarea no menor por cuanto el sistema aun aboga a la mirada tradicional de asegurar contenidos pensando en lo mismo de lo mismo, que el ser humano y su cerebro son una especie de computadora con un software lineal, que lograra ver y extraer memorísticamente posibilidades objetivas tangibles desde un lugar que no existe o que al menos no se ha encontrado a la fecha en nuestro cerebro (Bertossa y Ferrari, 2010).

La pregunta fundamental que surge en su deconstrucción inicial da partido a lo siguiente: ¿Cuáles son las señales didáctico metodológicas, que nos entrega la dinámica relacional en el Aula de Educación Física?

DISEÑO METODOLÓGICO

Asumiendo una realidad siempre variable, ensayando una noción innovadora bajo el alero del paradigma interpretativo, entendida esta como una intencionalidad asumida de conocer los hechos que suceden, en un ambiente educativo, como también dilucidar y/o comprender la realidad que nos acerca al conocimiento y nos permita aportar, en la dimensión de los sucesos pedagógicos desde la praxis; en sumo aprendizaje (Murcia y Jaramillo, 2008; Cárcamo, 2007) y más aún cuando nos preguntamos en que radica el aprendizaje, desde esta mirada “depende del desarrollo y maduración de las capacidades innatas del individuo, que tienen su propio ritmo” (Lavados, 2012,103).

Se enmarca en el ámbito cualitativo y la investigación acción, entendida esta como un proceso que nace en una comunidad educativa, autocrítica, que busca transformaciones y elementos que aporten al cambio desde la propia recursividad escolar explorada y los aportes que se derivan de la reflexión sobre el cómo hacer (Briones,2002).Teniendo como recurso de obtención de información, la técnica análisis fotográfico y filmaciones de videos de clases, desde la misma experiencia fortalecida con el análisis.

Se utilizara el programa de soporte científico Nvivo8para dinamizar el análisis y encuentro de relaciones y confluencias categoriales creadas a partir del marco referencial, de consonancia inductiva con las categorías emitidas y posterior análisis deductivo a partir de la emergencia de las nuevas distinciones categoriales.

MEGA CATEGORIA	CATEGORIA PRIMARIA	CATEGORÍA SECUNDARIA	DESCRIPTOR
Borde Didáctico	Saber como Hacer	Emoción en el aprendizaje	Desde la perspectiva intuitiva, el estudiante presenta su emoción corpórea.
		Placer en el Aprendizaje	Manifestación de la emoción básica, en su percepción y corporeidad.
		El juego en el aprendizaje	La dicha y el placer del encuentro en el juego del aprendizaje.
		Autonomía en el aprender.	Los estudiantes experimentan y conllevan sus acciones a territorios de búsqueda, compartiendo

			en consonancia creativa.
Saber que hacer	Desafíos docentes		Profesor que busca nuevas miradas en un mundo consciente de desafíos, pero llenos de motivación.
	Ritmos de aprendizaje		Respeto y empatía en cuanto a atender las posibilidades en la construcción del conocimiento, en los tiempos y espacios.
	Capacidad de asombro		Recuperar elementos propios del desarrollo humano velados por la escolarización y acciones pre determinadas.
Despertar creativo	Espacios educativos		Un hábitat reconfortante, acorde con el desarrollo y expansión de las potencialidades humanas.
	Hilo conductor de clases		Un foco de atención que se tiñe de momentos solo observados y apreciado en contexto.

ANÁLISIS Y REDUCCIÓN DE DATOS

El proceso de sistematización se refleja en la matriz (Ver Tabla), presentando la información en derivados categoriales, sirviendo de insumos para el encuentro teórico. Fase complementaria en donde teóricos complementan y validan las acciones desplegadas en el aula. (Banks, 2010; Flores, 2009; Strauss y Corbin, 2002)

Matriz de sistematización tabla nº 1

ANÁLISIS Y REDUCCIÓN DE DATOS

Interpretación de categoría primaria “saber cómo hacer”

Surgen desde la mirada perceptivo inicial, imágenes que nos muestran elementos que cobran sentido para los alumnos ante la propuesta del profesor; cuyo hilo conductor está asociado al contenido, exploración del espacio, a través de acciones motricias de acuerdo a intereses y necesidad de los estudiantes (Trigo, 2001; Benjumea, 2010).

Desde esta perspectiva los niños despliegan su accionar, en un *emocionado aprendizaje*, realizando actividades motivadas por su historia operativa de acciones vividas,

es así como el juego aparece como ente aglutinador con características emocionales ante lo natural del trabajo, en torno a la relacionalidad y el disfrute.

Es importante el destacar la elección de algunos de ellos, ante la señalada propuesta, se destaca la búsqueda por interés personal, comunicar en su despliegue espacial, con un simulado micrófono en mano, el relato de las acciones desarrolladas por sus compañeros, sin alejarse del sentido contenido propuesto, esta emergencia llena de importancia para él; Generalmente esta posición no es apreciada en significancia como un aporte y *placer en el aprendizaje* de resonante importancia para la vida del futuro ciudadano, por cuanto se podría observar con un sentido positivista de escaso valor para la disciplina de la Educación Física, basada mayormente en actividades de carácter deportivo, de intensidades diferentes subyugadas mayormente al movimiento lineal, deportivizado (Sergio, 2003).

La *autonomía en el aprender* y libertad en su traducción sentida, conservan los postulados a favorecer el accionar de un armonizado futuro ser humano, que inserto en la comunidad educativa, se encuentra siempre proclive a buscar sus propios intereses, aquello que le incita en la incertidumbre de la supervivencia (Sapolsky, 2012), a crear nuevas posibilidades, a buscar nuevos escenarios de convivencia. Destacamos una niña que en términos espaciales que observa desde la distancia, posiblemente rayando en la ilusión de comprender en su abstracción las posibilidades de lo que acontece, respeta el accionar del otro(a) no caer en la intromisión desmedida, busca posiblemente la alternativa de inmiscuirse en la actividad misma; lo importante también es que no se presenta como un obstáculo a sus compañeras, para posteriormente tomar la decisión o no de ser participe desde su perspectiva motivacional o intención desde su Ser en conciencia de mundo; aprendiendo de la espacialidad.

Interpretación de categoría primaria “saber que hacer”

En el cúmulo de alternativas que aparecen frente a la configuración del derrotero didáctico que nordea una clase, la interrogante del desafío docente cobra importancia al momento de cavilar las posibilidades acorde al ambiente, historias y capital cultural de los estudiantes, diagnósticos, imaginarios escolares, mitos creencias, y otros de singular importancia al momento de la operacionalización y acuerdo en el aula.

El profesor logra observar en el entrelineas de los programas ministeriales el fruto de contenidos que por esencia se encuentran latentes en busca de metamorfosear su mudanza, su ser frente al mundo de la acción corpórea. Esta profundidad didáctica, al buscar nuevas

miradas, frente a los desafíos de la vida futura de sus estudiantes le permite al profesor indagar y observar desde otra perspectiva el desarrollo humano, buscando una estructura para lo vital, a decir la no estructura, la vida, el halito de las intenciones personales.

Ante el contenido de Corporeidad en acción en la Unidad denominada Academia de expresión corpórea; Cuyo foco de atención se atesora en la intención de vivir mediante el baile, acciones corpóreas sentidas, respetando sus propios *ritmos de aprendizaje*, cuyo telón de fondo se potencia en emergencia articulada de los módulos de Música, Religión y Educación Física.

Se destaca el aire de libertad en la expresión y lo retraído de los niños que se ubican al fondo de la muestra que por coincidencia utilizan buzo convencional y quedan aparentemente relegados a las acciones en copia fiel de los que están con vestimenta menos estereotipada al frente de ellos.

De donde aparece tal mirada personal retrotraída de una sociedad con tendencia a la convergencia humana o desde su historia en construcción de características socialmente aprensiva, que depara el futuro para estas escenas, que deberá hacer el profesor en la unidad educativa, esta y otras son las interrogantes que el profesor intenta dilucidar al presentar una ponencia abierta y seductora en la aparición del fenómeno educativo, la capacidad de asombro y la curiosidad. (Morín, 2003; Mora, 2013); Un riesgo del que no puede estar exento, al momento de educar.

Interpretación de categoría primaria “Despertar creativo”

Desde el borde didáctico, que nos aproxima a los ambientes propicios, aquellos espacios educativos, que permitan un reconfortante desarrollo de las potencialidades humanas, saliendo a los dimensiones expansivas de la vida, un acuerdo con las unidades educativas por salir de los contextos de cemento, rejas, candados, inspectores malhumorados, carencias de energía vital (Mora, 2013; Varela, Thompson y Rosch, 2005)

Un profesor que permita un despertar creativo, preparando para el mundo de la vida, una motricidad atrevida en abrazos, en espacio corpóreos expansivos en busca del objetivo de la Educación Física en su remozada historia, la búsqueda del puente perdido encontrando desde la motricidad educativa la felicidad mediante acciones sentidas desestresantes, preparación para el despliegue en la vida. (Sergio, 2003; Freire, 2001; Jaramillo, 2006 y Morín, 2001)

REFLEXIONES FINALES

Desde lo planteado hace sentido dar el paso a procesos que orienten la autonomía desde una mira guiada, co-construida, que transite desde el potencial educativo que tiene los estudiantes frente a su desarrollo y las orientaciones y guía que puede dar el docente. El cual desde encuentros educativos consensuados y conectados, rompa con los esquemas y/o continúe con las buenas prácticas, todo desde la conexión con la comunidad educativa, desde una mirada sistémica.

Es tarea debelar las posturas clásicas y ver cómo estas pueden ser cambiadas o enriquecidas por experiencias más complejas que las orienten a un aprendizaje para la vida y entender que nuestra labor se transforma en un medio para esas cosas que son realmente importantes.

Considerando el ineludible estado y perseverancia del Caos, en su centrifugado y potenciado afán de lanzarnos hacia los confines de nuestra corporeidad, provocando en su grado mayor los eminentes desajustes mentales o por el contrario, el excesivo orden que provoca las incoherencias solapadas e insidiosas; situaciones que nos acechan e incitan y obligan a mantenernos en un ajustado y equilibrado margen de posibilidades de ambientación frente a los estímulos imposibilitantes de la vida plena. Vale el esfuerzo de dialogar con los elementos corpóreos frente al mundo, en una vuelta a las cosas mismas, haciendo conciencia en el ahora. Surge desde allí, la ineludible responsabilidad pedagógica, de recrear situaciones en contexto que impliquen nuevas propiedades emergentes, desde la complejidad de los procesos, desde la totalidad y plasticidad vivida en expresión.

¿Buscando solo el norte?, ¿entendiendo las veletas! El hilo conductor que indican las sutiles señales corpóreas de los aprendices, solo podemos cambiar lo que podemos observar, desde esta binario vacío del silencio y lenguaje neuronal se provocan las sinapsis cognitivas de apertura al mundo del saber y conocimiento.....los niños lo tienen, es nuestra tarea permitir que emerjan desde los gritos del silencio.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2014). *Reduvolution*. Barcelona, España: Espasa libros SLU.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bertossa, F., Ferrari, F.(2010). *La Mirada Sin ojo*. Chile: Editorial Juan Carlos Sáez.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la Investigación Cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. Santiago, Chile: Editorial Nueva Mirada.
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida*. Barcelona. España: Anagrama
- Diaz, R. (2001). *Piaget, Vygotsky y Maturana - Constructivismo a tres Voces*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo editores S.A.
- Feitosa A., Koliniak C. y Rath, H. (2006). *Mudanzas horizontes desde la Motricidad*. Popayán Cauca .Colombia: Editor General de publicaciones Jorge Salazar,
- Flores, R. (2010). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones UC.
- Fullan, M.(2002).*Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro S.I. Bailén.
- Goleman, D. (2006). *La Salud Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairos.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Jaramillo, L. (2005). Perspectivas de un diseño curricular para la educación física fundamentado en la motricidad y el desarrollo humano. En Rodríguez, P. Naranjo, S. García, L: (coord.), *Cuerpo-movimiento: perspectivas* (pp.298- 321).Colombia.Universidad del Rosario.
- Lavados, J. (2012). *El Cerebro y la Educación*. Santiago, Chile: Editorial Taurus.
- Maturana, H. (2005). *Emoción y lenguaje: En Educación y Política*. Santiago: Lom Ediciones.
- Mora, F. (2013). *Neuro educación: solo se aprende lo que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- Morín, E. (2001). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (2003).*Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Murcia, N. & Jaramillo, L.G. (2008). *Investigación cualitativa “la complementariedad”*. Colombia: kontraste.
- Nieto, J. (2011). *Neurodidáctica: Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y a la enseñanza*. España: editorial CCS.
- Sapolsky, R. (2012). *¿Por qué las cebras no tienen úlceras?*. Madrid España: Alianza Editorial, S.A.
- Sergio, M. (2003). *Algunas miradas sobre el cuerpo*. Popayán, Colombia: Editora Instituto Piaget.

Sergio, M. (2003). *Um Corte Epistemológico: Da educaçãofísica à motricidad humana*. Lisboa: Editora Instituto Piaget.

Toro, S. (2007). *Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 33(1), 29-43. Recuperado en 27 de noviembre de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s071807052007000100002&lng=es&tlng=es.10.4067/s0718-07052007000100002.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Varela, F. (2005). *Conocer*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (2005). *De cuerpo presente*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Watzlawick, P. (2009). *El sinsentido del sinsentido o el sentido del sinsentido*. Barcelona, España: Herder editorial S.I.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

RIEZU GARCÍA, Alluitz. Las implicaciones del danzar en el ser que decide danzar el ser que decide danzar: análisis comparativo del territorio sur austral. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 358-370.

**LAS IMPLICACIONES DEL DANZAR EN EL SER QUE DECIDE
DANZAR EL SER QUE DECIDE DANZAR: ANÁLISIS
COMPARATIVO DEL TERRITORIO SUR AUSTRAL**

Alluitz Riezu García
(Universidad Austral de Chile)

Eixo Temático: Motricidade e Arte

El espacio que genera la danza va mucho más allá del bailar como un esfuerzo inútil, tiene en cuenta las potencialidades de cada sujeto y busca transformar los segmentos más frágiles del mismo.

Alluitz Riezu

En el presente trabajo relato mi experiencia personal en el sur de Chile como guía en talleres de danza con tres grupos de edad, contexto y objetivos diferentes, analizando el aporte de la danza en la vida de cada participante siendo el danzar una acción transformadora del sentir consciente, de habitar el mundo.

Una mirada breve a nuestra sociedad actual, es suficiente para advertir un complejo escenario de cambios y transformaciones, donde las ofertas de un futuro prominente son abundantes. Esta sociedad ha sido ampliamente descrita por científicos de diversas disciplinas, como tecnolozada, globalizada, democrática y altamente mutable, donde predomina una idea generalizada de lugar y época feliz, la que emana especialmente de las nuevas posibilidades surgidas del actual progreso tecnológico (Aristegui et al, 2005).

Como lo señala Aristegui et al (2005) esta modernidad inacabada “genera una sociedad sin referentes éticos universales, con una diversidad disgregada e incapaz de integrar participativamente a las personas o de dotar de sentido a los cambios sociales y tecnológicos, generando una convivencia disociada, frustrante y agresiva”. Lo que desembocaría en una crisis de sentido o de pensamiento, en una sociedad parcialmente desencantada, con redes de

participación débiles o alejadas de los problemas comunes de la mayor parte de la población (Leff, 2000). No querer abordar esta contradicción, o simplemente desconocerla, representa uno de los mayores problemas de nuestra sociedad (Aristegui et al, 2005).

Esta emergente forma de habitar el mundo actual, en un contexto de presiones sociales crecientes la práctica de satisfacer necesidades desde el tener, ha generado una inconformidad personal, que nos invita a una fragmentación del ser e instala una supuesta versión mejorada del sujeto, favoreciendo de algún modo la esclavización del individuo en un círculo sin sentido ni reflexión. La meta, al parecer, apunta a sostener una situación económica o social, donde el exceso de trabajo y el consumo no necesariamente asegura el bienestar personal y el buen vivir colectivo al que creemos apuntar y sitúa a las necesidades elementales como el ser feliz, en un lugar menos atendido.

La escuela (en general) no queda exenta de esta realidad, es un claro reflejo de la sociedad actual, donde lo importante son los resultados y las estadísticas, antepuestos a los procesos educativos y el sentir de las personas, es por ello que el cambio o la transformación tiene que surgir desde todos esos espacios que abordan la educación en todas las etapas de la vida. Tal y como señala Toro (2010) y entendiendo que la educación es una tarea con una puesta valórica determinada, que no aparenta una neutralidad, sino que debe asumir una responsabilidad en el desarrollo del ser humano en el mundo, muchas de las acciones educativas actuales son tendentes desde el ámbito formal, más bien a conformar aquel sujeto sin reflexión, sin visión ni acción crítica hacia la sociedad. Sin embargo la educación y los espacios de aprendizaje, deberían brindar herramientas para la comprensión del mundo, empezando por la conciencia de uno mismo en relación con un otro. Si desde la niñez el sujeto desarrolla un trabajo de la conciencia encarnada, entendiendo sus emociones, deseos y miedos, podría asumir sus decisiones y enfrentar sus retos con mayor seguridad.

En este contexto, la danza nos ayuda a reconocernos en el mundo, ya que cuando un sujeto danza, la toma de decisiones es una realidad constante, desde el cómo, dónde y con quién danza, al mismo tiempo que se reconocen deseos, inquietudes e intereses. Mortari (2015) expresa que hay que entender la Danza como fenómeno cultural, como vivencia y convivencia encarnadas, como lugar de superación, como espacio propio y colectivo, como esencia de una corporeidad singular, nos permite visualizar una práctica donde las fronteras personales (dentro/fuera) se encuentran transpuestas, permeables y abiertas para el establecimiento de intercambios y experimentaciones.

La experiencia que relato, es el resultado de un proceso que comienza en la integración de los saberes pedagógicos y artísticos de la danza adquiridos en España y tras las experiencias que he vivido en el sur de Chile, en el contexto de la formación formal y no formal de la danza y la expresión artística. El territorio de acción ha sido la Región de los Ríos, específicamente las comunas de Lanco y Valdivia. El estudio toma como marco temporal desde marzo de 2014 a noviembre de 2015.

El objetivo de este trabajo es analizar la inclusión de talleres de danza en tres casos de estudios recientes en contextos de formación formal y no formal. Luego los objetivos específicos son describir cada uno de los casos, para posteriormente compararlos entorno a los vínculos que se establecen entre la guía y los participantes, y sus acciones dentro del espacio de taller.

Contextualización.

En Abril de 2014, inicio mi trabajo en la comuna de Lanco, en dos escuelas y un liceo, en esta ocasión analizo la Escuela particular subvencionada Felipe Barhou, beneficiada por el programa Acciona del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Al mismo tiempo inicio mi actividad como profesora de danza contemporánea en el Espacio de Danza Punto8 (creado en Valdivia en 2005 como iniciativa para crear un espacio para la danza independiente), con un grupo de estudiantes universitarias con larga trayectoria de trabajo conjunto, con el objetivo de continuar con su formación.

Posteriormente durante el mes de octubre del año 2014, reflexionando sobre las posibles falencias y necesidades de la ciudad de Valdivia, llegué a la conclusión de que no había ningún espacio para adultos que quisieran iniciarse en la práctica de la danza contemporánea, así el viernes 24 de octubre de 2014, inicié la aventura de abrir un lugar para adultos que tuvieran la inquietud de bailar y/o expresarse.

A continuación presento y describo de forma individual los tres grupos mencionados, para su posterior comparación en base a la metodología utilizada.

CASO 1

Grupo de 2° a 4° Básico.

Lugar: Escuela Felipe BarhouCorbeaux, Lanco.

Objetivo General: Utilizar la expresión y la danza como herramientas para fortalecer los objetivos transversales pautados por el programa Acciona, y a su vez fomentar la cultura y las artes en el contexto educativo formal.

Metodología: La propuesta metodológica se genera atendiendo las condiciones planteadas por el programa Acciona, dependiente del Consejo Regional de la Cultura y las Artes. Donde se busca: fortalecer la autoestima y el sentido de identidad propia, desarrollar el pensamiento y la reflexión crítica, favorecer el trabajo en equipo, desarrollar la capacidad de resolver problemas, favorecer la implementación de actividades no sexistas, que no reproduzcan estereotipos discriminatorios y promover la participación activa de los y las jóvenes como sujetos de derechos.

Síntesis narrativa de la experiencia:

En este caso, se trabaja directamente con una docente de la escuela que apoya el taller, por lo que las programaciones se generan de forma conjunta. Se genera una interesante instancia ya que la docente conoce muy bien a los estudiantes por lo que con su conocimiento del grupo humano y mi experiencia en danza, conseguimos apoyar las potencialidades e intentar derribar límites a los bailarines de forma individual y dentro del grupo.

El grupo de trabajo constaba de 3 niños y 11 niñas, de diferentes cursos, con la implicancia de la diferencia de edad. El lugar de la sesión varió entre una sala de clase y la biblioteca de la escuela, los dos espacios limitaban las propuestas por el mobiliario que no podía retirarse.

Las niñas y niños habían elegido personalmente en que taller querían desarrollarse entre todos los que ofrecía la escuela y en general casi todos ya tenían experiencias anteriores en expresión y danza. Su disposición era total, esperaban la sesión de cada jueves con mucho entusiasmo y alegría, cada propuesta era absorbida y transformada por ellos, desde la danza individual hasta la creación colectiva.

Cada día al inicio del taller, les preguntaba ¿cómo están? pero ellos responden de forma automática, como una respuesta establecida, “un protocolo” obligatoria ante una pregunta que de verdad desea saber el estado de los niños, pero como resultado no obtiene nada. Poco a poco y a medida que nos fuimos conociendo, algunos de los niños y niñas ante esa pregunta empezaron a ser sinceros, compartiendo con el grupo cómo se sentían en ese momento.

Cada estudiante expresaba su personalidad, y fue en las niñas más tímidas donde se produjo el mayor cambio en relación al inicio del taller. Cada día se proponían actividades dirigidas e improvisaciones con alguna pauta, en general siempre participaba de las propuestas de forma activa, siendo una más del grupo, jugando y danzando junto a ellos, eso me permitía involucrar a las niñas más introvertidas. Invitándolas a bailar conmigo, observaban “todas las posibilidades” de libertad que ofrecía la danza, y poco a poco fortaleciendo la idea de no generar juicio sobre uno mismo y sobre el otro, la diversión y el disfrute de la danza libre empezaron a ser protagonistas.

CASO 2

Grupo Intermedio- Avanzado.

Lugar: Punto8 Espacio de danza.

Objetivo General: Continuar con la formación ofrecida por el espacio de danza, introducir y desarrollar trabajo técnico de suelo y generar espacios para la creación de coreografías grupales.

Metodología: La metodología se centra en profundizar en la técnica de la danza contemporánea, específicamente en el trabajo de suelo, a través de ejercicios guiados, entendiendo y reflexionando sobre las propuestas de trabajo, comprendiendo la alineación y profundizando en la seguridad y protección de uno mismo frente a las dinámicas propuestas.

Por otro lado, existe una búsqueda personal y grupal a través de la experimentación y exploración personal, teniendo como eje el trabajo de improvisación. Buscando entender la danza, más concretamente el proceso creativo, como parte de los sujetos participantes, como forma de expresión y de identidad. Aprender a reflexionar y a generar análisis de las propuestas, no ejecutar movimientos sin ninguna intencionalidad, sino con un mensaje, con algo que deseen expresar, comunicar.

Síntesis narrativa de la experiencia:

Hombres: 1Mujeres: 6

Las participantes son universitarias, con un bagaje en la danza de aproximadamente ocho años, en general todas iniciaron su formación en Punto8, y continúan en el mismo lugar. En este caso soy yo como profesora la que es invitada a tomar la responsabilidad de

continuar con la formación de un grupo estable en el tiempo, una pequeña familia con ocho años de vida.

En principio mis sesiones se enfocaron en la entrega de ejercicios guiados, para conocer al grupo y que ellas conocieran mi lenguaje danzado, pero a la vez, continuábamos con sus rutinas de ensayo con coreografías de su anterior profesora, y directora del espacio, con el objetivo de presentarse en eventos organizados en el mes de la danza.

Una vez cerrado el ciclo de muestras, aparece la posibilidad de crear una pieza corta para el festival de Danza Junto al Río, celebrado en Valdivia. Como profesora del grupo se me presenta este reto y con la prestancia del grupo iniciamos el primer proceso creativo, al que al final llamaremos “Identidad”.

Para ello propongo a las participantes, que individualmente escriban diez palabras que les evoquen al pensar en el lugar donde danzan. La primera reacción es de extrañeza, ya que en los anteriores procesos de creación coreográfica, las bailarinas, solo ejecutaban los movimientos propuestos por la profesora anterior, por lo que la inseguridad provoca muchas preguntas, por miedo al error, a escribir algo “mal”, una vez aclaradas las dudas, y recalado que cualquier palabra sincera es válida, escriben sus diez palabras, para después de forma individual compartirlas con todo el grupo.

Una vez finalizado esta parte del proceso, reflexionamos, conversamos sobre las palabras, y les invito a que cada una de ellas elija por lo menos una palabra de todas las nombradas y cree una pequeña frase coreográfica en relación a lo que esa palabra significa para ella, entendiendo que la danza inicia desde la emoción que les genera estar y sentir Punto8 desde hace X años.

Todas cumplen el objetivo marcado, pero manifiestan su inseguridad, ya que nunca habían trabajado en ninguna creación personal, y mucho menos habiendo pasado por el proceso de reflexión e intencionar su propuesta danzada en una o varias palabras.

Las frases creadas son mostradas de forma individual, nombrando la o las palabras sobre las que trabajaron y les propongo que recuerden la frase para que durante la siguiente sesión trabajemos sobre ellas y durante la pieza, de forma individual, vayan danzando la frase creada. Procurando tomar las decisiones siempre acompañada del grupo, les pregunté si les gusta la idea, o si tienen otra propuesta, y una estudiante me dice: *“a mí no me gusta bailar sola, pero si tú me lo mandas yo lo hago, así ha sido siempre, no te preocupes”*.

Una vez que empezamos a concretar la creación, su frase estaba contemplada, pero no la bailo sola, sino que otras compañeras se la aprendieron y fue la frase de inicio de la

coreografía. De esta forma la bailarina está integrada en la creación grupal, pero a su vez no está expuesta a la realización de un solo que es una acción que le genera malestar y angustia.

La toma de decisiones en relación a la relación del grupo y la confianza, fueron cada vez tomando más fuerza, nos tomamos el tiempo de conversar, de conocer intereses y/o inquietudes para las sesiones de formación y creación posteriores.

CASO 3

Grupo de adultos.

Lugar: Punto8 Espacio de danza.

Objetivo General: Introducir y desarrollar los conocimientos técnicos básicos de la danza contemporánea a través de la conciencia y la comprensión de uno mismo, incrementando las habilidades comunicativas, expresivas y creativas.

Metodología: La metodología propuesta para la puesta en práctica de este grupo se centra en la experimentación y exploración personal a través de la improvisación, y en el trabajo guiado en base a ejercicios técnicos de la disciplina, siempre desde propuestas individuales y grupales que fomenten la observación, la retroalimentación y la exploración, contemplando espacios para la reflexión y discusión de los participantes.

La intención general es la de crear o establecer una memoria motriz comprensiva que pretende que el/la participante comprenda la intención de su acción (lo que hace y para qué lo hace), y sobretodo que lo aprendido sea transferible a otras actividades y/o a la vida diaria, garantizando así la funcionalidad de los aprendizajes y huyendo del simple hecho de activismo motriz (hacer por hacer).

Síntesis narrativa de la experiencia:

Hombres: 4Mujeres: 8

Los participantes, son estudiantes universitarios y adultos con trabajos a jornada completa: funcionarios, abogados, arquitectos, profesores, etc. Con edades comprendidas entre los 24 años y los 45 años. Ninguno de los participantes había experimentado sesiones de danza contemporánea, en general nadie había bailado nunca, o desde la infancia no lo realizaban.

Una vez hechas las presentaciones, o de saludarnos al inicio de las primeras clases, los participantes se quedan parados frente al espejo en dirección a mi persona esperando alguna

indicación para empezar la sesión. No conversan, no estiran, no miran su teléfono, solo esperan una “orden”.

Una vez avanzadas las clases, definiéndose el grupo habitual, y a través de las dinámicas propuestas dentro de la sesión, iba conociendo cada vez más las personalidades de los “estudiantes” y eso repercutía en las programaciones, adaptándome cada vez mejor a sus deseos e inquietudes de expresarse a través del danzar.

Desde el primer día trabajamos en relación con un otro, ya que de esta forma cada uno puede empezar a reconocerse y a reencontrarse, a aceptar y respetar al otro y a sí mismo, de forma individual, dentro de un grupo, y siempre en un contexto específico.

En las primeras sesiones no se generaban reflexiones guiadas por mí, solo les preguntaba si estaban bien, y continuábamos con las diferentes propuestas. Poco a poco y a medida que las experiencias iban evolucionando, empecé a generar diferentes preguntas en relación a sus emociones, ¿Qué sientes en este momento?, ¿Qué te genera esta actividad? Aunque las respuestas implicaban una pequeña reflexión en relación a la experiencia vivida, al principio eran pocos los que decidían compartir su sentir, pero reforzando la idea de compartir, y de que no hay errores ni en el danzar ni en los comentarios, poco a poco fue haciéndose extensiva la necesidad de hablar y compartir con el grupo las inquietudes, dudas o descubrimientos de algunas de las experiencias.

Cada sesión está impregnada de las necesidades de todos los participantes que durante todo el día han vivenciado experiencias positivas y negativas, traen el cansancio de una jornada laboral completa. En general todos inician la clase bastante decaídos, aunque todos han decidido estar ahí por voluntad propia, lo primero que hago para iniciar la clase es preguntarles ¿Cómo se sienten? “Y en general la respuesta es muy cansados, o con muchas cosas”, por lo que a través de la respiración les invito a sentir el presente colocándolos en el “aquí y ahora”. Y desde ese punto inicia el viaje a través de la danza encarnada.

La toma de decisiones empieza a tomar un eje relevante en las sesiones una vez el grupo se ha afianzado, desde la elección de la música, hasta las dinámicas de trabajo, pasan por su valoración. Las decisiones se proponen y deciden dentro del grupo, por ejemplo el grupo es el que directamente me externaliza el deseo de querer participar en la gala de celebración del espacio de danza, queriendo subirse al escenario a bailar, por lo que en conjunto iniciamos el trabajo de creación. La música, el vestuario, el contexto,... todo se decide en conjunto, se propone y se concreta escuchando la opinión de todo el que quiera

expresarse. A su vez, confían en mis propuestas de creación y asumen con responsabilidad cada reto compositivo que les propongo de forma tanto individual como grupal.

Cada acción dentro de la coreografía tiene una intención de contar/expresar algo al público, y vamos generando esa información desde las dudas/preguntas y sobre todo desde el permitirse vivenciar cada propuesta, para experimentar y encarnar cada acción.

Actualmente continuamos trabajando en el aprendizaje de los conceptos básicos de la técnica de danza contemporánea, y a su vez, seguimos trabajando en el descubrimiento y respeto de uno mismo, reconociendo las emociones como motor del danzar, potenciando el cuestionamiento de “quién soy y que es lo que quiero”.

	Temporalización	Deciden voluntariamente danzar.	Danzar desde...	Dificultades.	Características positivas	Aporte en la creación coreográfica.
Grupo 1	Abril 2014 a Noviembre 2014	Si, seleccionan el taller, pero dentro de la obligación que establece la institución educativa.	El juego y la diversión.	. Propuesta de un curso escolar, con numerosas interrupciones en el proceso del taller, por otras actividades y festivos. . Intervención de la profesora dupla con “formas” que modificaban el ambiente de la sesión.	Disposición completa a las propuestas y actividades. En general sin prejuicios, naturalmente libres para danzar.	Ansiedad por generar lenguaje común propio, sin reflexión, simplemente desde la concepción del placer de danzar y expresarse.
Grupo 2	Marzo 2014 hasta la actualidad (2015).	Si.	La exigencia del grupo por avanzar en la formación técnica y descubrimiento del propio danzar a través de la creatividad.	.Existencia de un planteamiento previo de ejecución de las clases, que ha generado poca disciplina en relación a la asistencia, puntualidad y disciplina del esfuerzo.	Grupo conformado con anterioridad, habituadas a danzar juntas. Con experiencia en la disciplina.	Dificultad para sugerir e investigar un lenguaje creativo diferente, por la “costumbre” de bailar sin reflexión asumiendo la instrucción del profesor.
Grupo 3	Octubre 2014 hasta la actualidad (2015).	Si.	Combinación de los grupos anteriores. Danzar a través del fomento de la creatividad y la diversión, atendiendo a los conocimientos básicos de la técnica.	Grupo heterogéneo, con niveles, expectativas y objetivos muy diferentes.	Búsqueda de un espacio para expresarse. Disposición y entrega total a la experimentación propuesta a través del danzar.	Inseguridad por la falta de recursos “corporales/ expresivos/comunicativos”, pero deseosos de generar y crear un lenguaje común y personal que les identifique.

REFLEXIONES PERSONALES:

Importancia de saber cómo se sienten en cada inicio de sesión y durante la misma:

Cuando a los participantes de las sesiones se les demuestras un interés real por saber cómo se encuentran ese día, la relación entre guía y participante se estrecha creando con el paso del tiempo un espacio de confianza y confort. Al principio en los tres grupos analizados, había una respuesta automática a la pregunta ¿cómo están? o ¿cómo se sienten?, comunicando respuestas sin sentido, atendiendo a un protocolo de respuesta social, pero sin reflexión personal por parte del que contesta.

Con el objetivo de intentar romper este automatismo que impide comprender como se encuentran las personas antes de iniciar la sesión, personalmente opté por expresar algo que me había sucedido durante el día, o directamente comunicaba como me sentía, con esta propuesta logré que el grupo de niños y niñas se permitieran expresar lo que deseaban, y siempre utilizando la observación para atender a las personas más introvertidas o con más dificultades para expresarse en público a las que realizaba preguntas sencillas con las que poco a poco fueron sintiendo confianza y empezaron a utilizar su voz para expresarse frente al grupo.

Analizando los otros dos casos, llego a la conclusión de que ese automatismo de responder sin reflexión esta interiorizado en casi todas las personas, ya que en un inicio en los adultos también recibo una respuesta automática, muy protocolar. Percibo que ven el rol del profesor como una figura de autoridad, ya que su disposición al entrar en la sala es de silencio y de “respeto” (pero un respeto aprendido, donde el profesor habla y el resto escucha), sobre todo esto se recalca en el grupo de los adultos sin experiencia en danza, donde seguramente en su experiencia de vida escolar la dinámica fue un reflejo de lo que ahora acontece. Sin embargo en el grupo de adultos con experiencia (caso 2), también existe esta respuesta automática frente al profesor, pero como en ellas ya existen lazos de confianza el silencio aparecía cuando iniciaba la sesión, aunque cabe señalar que en la actualidad, la confianza entre bailarinas y guía es muy alta, el silencio ya no aparece por “jerarquía” si no por respeto al trabajo.

CONCLUSIONES

- Cuando conseguimos generar un espacio de confianza y seguridad, reconociendo el espacio que nos acoge, el grupo de compañeros que nos acompaña y

reconociéndose a uno mismo, donde no hay juicio hacia el otro ni prejuicios personales, donde olvidamos la vergüenza, el resultado de esa combinación es que sencillamente nos dejamos ser, las personas se encuentran y se conectan con ese estado de felicidad buscado.

- El espacio que genera la danza, va mucho más allá que el bailar como un esfuerzo inútil, tiene en cuenta las potencialidades de cada sujeto y busca transformar los segmentos más frágiles del mismo. Integrando la comunicación, la escucha, la voz, desarrollando la sensibilidad y empatía con el otro, el silencio desde la autoexploración, etc. rompemos la estructura cotidiana de relacionarnos, de sentir y de estar, para descubrir nuevas formas y transformarnos acercándonos a la esencia más sincera de cada ser.

- Al trabajar en grupo, nos sentimos acogidos, de tal forma que la relación con el otro me hace encontrarme, sentirme y conmoverme. El grupo favorece las relaciones y nos permite expresarnos, profundizando inconscientemente en aspectos de nuestro ser que no tomamos en cuenta en el cotidiano.

- Los adultos que deciden bailar después de una jornada laboral completa sienten ese espacio como un tiempo de libertad, de satisfacción personal, por lo que las instancias educativas deberían enseñarnos a apreciar nuestro tiempo y no las “cosas”, valorar el tiempo de escucha de nosotros mismos, el tiempo en relación con el otro (familia, amigos, etc.), vivir el tiempo desde lugares que nos aportan felicidad y no “malestares” a cambio de una supuesta valoración social o económica a final de mes.

- Tener la capacidad de decisión, nos ayuda a transformarnos y generar una vida mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. 2005. *Hacia una Pedagogía de la Convivencia*. PSYKHE, 14:1,137-150 pp.

Leff, E. (coord.), *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, Siglo XXI, México, 2000 [1986]

Toro, S. (2010). “Neurociencias y aprendizaje... texto en construcción”. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N°2: 323-341.

Mortari, K. (2015). *Pensar y transformar: un legado de Manuel Sergio*. Léeme-18. España-Colombia.

Damasio, A. (1999). *Sentir lo que sucede*. Cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia. Santiago: Andrés Bello.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

RODRIGUES, Cae. Ecomotricity: considerations on a conceptual framework. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 371-380.

ECOMOTRICITY: CONSIDERATIONS ON A CONCEPTUAL FRAMEWORK

Cae Rodrigues

Eixo Temático: Ecomotricidade

INTRODUCING THE ISSUE:

Experiences in nature are generally categorized in Brazil through a great deal of terminologies that are usually defined according to what motivation the experience most stalwartly brings forth: adventure, leisure, sport, risk or a mixture of these components. There is such a great number of different terminologies used that it is actually difficult to find a significant number of papers that use the same terminology or similar ones that have the same pattern of characteristics in its theoretical framework¹.

One of the main reasons for this diversity of terminologies can be associated to the fact that 'nature' and 'environment' discourses are, overall, relatively new; even newer are its developments and synergies with other fields, such as sport and leisure. Epistemologically, in the environmental field and in its discursive interactions with other fields, symbols of dominance are still shaky, actors and theories are still seeking legitimation and there is a lot of room for building, even in central spaces (RODRIGUES, 2012; PAYNE; RODRIGUES, 2012). Thus, an essential movement is still in motion in these emerging discourses: finding fundamental elements upon which to build and consolidate strong theories and practices.

When we discuss terminologies we bring to the table all that is involved in the constitution of a name: essentially, language and culture, most importantly, how these corporeal phenomena potentially lead to paradigmatic shifts in its interactions with the symbolic incorporation of a new name and the experiences associated to it, possibly even

¹ This affirmative is supported by the results of a Research Project currently in motion in the Federal University of Sergipe, Northeastern Brazil. Among the objectives of the project, named 'Ecomotricity in the State of Sergipe', is analyzing terminologies used in papers published in Brazilian journals that approach a wide range of experiences in nature.

constituting a new ‘happening’². Inescapably, in a name there is local, regional and global history; it defines, places and speaks for the object, as well as for those associated with it – theoretically, practically and conceptually; it both reflects and constitutes motivations, meanings, perceptions; it classifies and categorizes all those that recognize and incorporate/naturalize³ it, thus, legitimating it.

Accordingly, a terminology that aims to categorize experiences in nature is never merely descriptive: it embraces human-environment relations in deep and meaningful ways – What is the (local/regional/global) geo-cultural/historical construction of these relations and its contemporary meanings? Who is this person that chooses to interact in this way with his environment? Why is he doing it and why in such a way? What does he seek and what motivates him? What does it say about him or where does it place him within his society? What are his perceptions from this experience and what meanings does the experience hold to him? What does he learn from the experience, conceptually and perceptively?

Reflecting on these issues, a series of questions may be raised about how some of the more common terminologies used in Brazil to categorize experiences in nature help us better understand human-environment relations.

Adventure (more commonly used terminologies: adventure activities; adventure sports; physical adventure activities; corporeal adventure practices in nature; adventure activities in nature) – this speaks, specifically, to the meanings of adventure in different contexts: What role does adventure play, historically, in human-environment relations? How do we conceptually constitute and incorporate/naturalize different meanings of adventure (survival, fear, curiosity, leisure) and how do they influence human-environment relations (locally/regionally/globally)? Why do people seek adventure? What do they expect from an adventure experience and what are their perceptions afterwards? What can be learned from an adventure experience and how does it speak to human-environment relations and, more specifically, environmental perception/education?

² The idea of a ‘happening’ (Foucault, 2006) rests in the emergence of new lines of thought that result in a series of occurrences (happenings) related to a common phenomenon, causing questioning and ‘instability’ in ‘naturalized’ concepts and social processes. From these occurrences new discourses and practices germinate. Therefore, new objects of knowledge arise, especially in the face of conflicts and controversies between emerging speeches and practices.

³ In this paper, all meanings associated to a ‘natural’ condition speak to the concept of ‘naturalization’, as conceived by Bourdieu (2004): incorporated socially imposed classificatory systems manifested through (ignored) mental structures adjusted to social structures leading to the constitution of a *habitus*. The concept of *habitus*, according to Bourdieu (1989), is associated with relational structures in which the individual is inserted/placed constituting an open system of provisions, perceptions and actions that outlays the set of his social experiences, enabling the understanding of both the individual’s position in a field as well as his set of incorporated or materialized capitals. By understanding *habitus* as a systemic and relational structure Bourdieu intends to overcome the antinomy that traditionally exists in human science between ‘objectivism’ (preponderance of social structures over the actions of a subject) and ‘subjectivism’ (primacy of the subject’s action vis-à-vis social determinations).

Sports (more commonly used terminologies: sports in nature; adventure sports; radical sports) – directly (and inevitably) associated to the consolidated field of sports, along with all its historical paradigms, these terminologies unavoidably reflect much of these paradigms in its interactions with environmental/nature discourses, raising a series of questions: How are sports in nature the same and how are they different from traditional sports? What makes people seek sports in nature and how is it different from what makes people seek traditional sports? Considering all historical paradigms, what are the possibilities and limitations of (re)thinking/(re)building human-environment relations through sport?

Leisure in nature – similar to sports, a field with consolidated historical paradigms that come into play in synergies with environmental discourses: What role does leisure play, historically, in human-environment relations? What makes people seek leisure, overall, and leisure in nature, specifically? What do they expect from the experience and what are their perceptions afterwards? Considering all historical paradigms, what are the possibilities and limitations of (re)thinking/(re)building human-environment relations through leisure?

By saying these questions are raised I do not mean they are necessarily being asked, explicitly, by contemporary studies in Brazil. In fact, they rarely are (RODRIGUES, 2014; RODRIGUES; FREITAS, 2014). Nonetheless, understanding the subjective meanings that surround a terminology, some of these questions are (culturally/linguistically/historically) implicit to the suggested use of the presented terminologies. Overall, they are significant questions that help us understand, through specific scenarios (adventure, risk, sport, leisure), different facets of human-environment relations, including possibilities and limitations to environmental education. But all of these terminologies have clear limits to which kind of experiences they speak to and none seem to grasp the wide variety of possible experiences in nature: adventure excludes all experiences that do not meet the (subjective constituted) meanings of adventure; sport can only include experiences that meet the well conceptualized meanings of sport; leisure can only include experiences that meet the well conceptualized meanings of. In addition to creating confusing ‘frontiers’ between these categories (where one and another begins and ends), there is a whole range of experiences that are simply left out. Let’s borrow an example from Pimentel (2013, p.693):

PP and BJ are two teenage boys from Rio, residing in Morro da Formiga, slum built next to Tijuca National Park. In these woods, our heroes decide to spend the night camping, having used the afternoon for picnics and hiking in adventure trails. PP pulls out a bag of marijuana and along with BJ start making recreational consumption of that drug. While gazing at the stars and

enjoying the night singing of birds, it starts to rain, quickly forming natural downhill slides. BJ has the idea of using a piece of available wood as a board to perform a kind of downhill mud surfing. PP joins him, but without using a board, just rolling down with his body, in the process stripping his clothes and continuing buck naked. The two are spotted by park rangers and chased through the woods, having to climb leafy trees which they use as camouflage. After a few hours, they furtively return to the camping site, capturing an Armadillo on the way, which will serve as a nice meal (my translation).

How do we categorize this whole experience? Did PP and BJ engage in multiple kinds of experiences during this crazy night, or was it all part of the same experience? If we think multiple experiences, which exact characteristics can be used to conceptualize and separate one from the other? Can we objectively characterize adventure, sport and leisure, for example? If we think one wholesome experience, which characteristic(s) binds it all together?

This is where an essential characteristic can come into play: intentionality, understood as ‘corporeal-mundane and existential behavior in which the signified world is constituted and reconstituted’ (FIORI, 1986, p.4 – my translation). PP’s and BJ’s experiences were expressed, during the night, in a range of diverse corporeal manifestations. However, they were both driven to these manifestations by the same force: the intentionality of interacting with the environment. It is this element that fuels the concept of ecomotricity, built upon the idea that an experience is named and defined by subjective and meaningful human-environment interactions. In this sense, the concept of ecomotricity embraces, in more objective terms, all manifestations of human motricity driven, primordially, by the intentionality of interacting with the environment.

Having finally come around to presenting the concept of ‘ecomotricity’, along with a general contextualization of how experiences in nature are being conceptualized in Brazil, the next paragraphs will focus on conceptually framing the concept of ecomotricity. In doing so this paper aims to contribute to the wider debate of how experiences in nature are critically associated to the constitution of human-environment relations.

ECOMOTRICITY: A CONCEPTUAL FRAMEWORK

The concept of ecomotricity has as main theoretical reference the Science of Human Motricity, theory developed by the Portuguese philosopher Manuel Sérgio. In general, the theory is drawn upon the mind-body problem, questioning fragmentations between the material and symbolic worlds, as well as the legitimation of all science built upon these assumptions. In this sense, the Science of Human Motricity calls for a paradigm shift on the

line of those implicit to a ‘phenomenology of perception’ (MERLEAU-PONTY, 1996), a ‘phenomenology of the body’ (INGOLD, 2000), an ‘eco-phenomenology’ (BROWN; TOADVINE, 2003) or a “corporeal turn” (SHEETS-JOHNSTONE, 2009). Specifically, even though perception and the body itself are central to the theory, it puts motricity at the basis of human-world relations, understanding motricity as the acting body, a living body, in intentional movement to the world, to others, to transcendence, seeing that between it and everything that exists there is an indissoluble unit (SÉRGIO, 2005).

Parting from this central idea, the author proposes not only a change in nomenclature, but human motricity as a new epistemological base:

Human motricity can justify itself scientifically, from a particular theorization which takes account of *the body* and of *movement*, or better: human as a whole, in virtuality to action, on operative intentionality, as personal response to calls of transcendence. Motricity is a transcendental structure of human life, prepared for the most radical call (which requires *fundamental choice*) that guides us to change. Human motricity’s dynamism is rooted in an ontological experience of communication and desire to change. This is because human beings are corporeity and, consequently, are movement, expressiveness and presence. Women and men are movement, movement that transforms itself into gesture, a gesture that speaks and that assumes itself as an expressive, talking and creative presence. And so Motricity manifests itself...never getting tired, because it is not repetition, but creation (SÉRGIO, 1999b, p.39 – my translation).

The key element is that motricity is not the same as movement – it is the virtuality of a movement where there is intentionality, openness and relation (SÉRGIO, 1999a). Existing, as humans, is manifesting motricity at every breath, constantly creating and recreating the unique indissoluble unit that each of us calls ‘our’ world. In the words of the Brazilian poet Raul Seixas, ‘we are each a whole universe’ (1976 – my translation). A universe fundamentally built in relations – with others, with the world, with the absolute (SÉRGIO, 1995), having motricity as both propellant and evidence of this incessant dialectic: body-other, body-world, body-thing, where meaning is abundantly spilled and constantly redefined (SÉRGIO, 1996).

Understanding human-world relations through motricity means acknowledging that a human experience cannot be defined by a set of solid, unchangeable characteristics – what defines a human experience is, always, the individual’s intentional and meaningful movement (intentionality) towards that experience. To better illustrate: we can define ‘sport’ as a human corporeal practice recognized by a set of solid characteristics: competition; performance;

regulated rules, for example. Let's take beach volleyball, a current Olympic sport that gathers all of these characteristics. Now, let's say we go for a drive in a road next to the coast and see a group of people engaged in a beach volleyball match, can we safely define that human experience as sport? In an exercise of logic, yes: beach volleyball has all the characteristics of a sport; they are playing beach volleyball; therefore, that experience can be defined as sport.

But understanding that experience through motricity defies this logic: that experience may well be sport; it could also be something else; in fact, it may be sport to part of the group and something else to another part. The variable: each individual's intentionality towards the experience. In a purely materialist point of view, the group is sharing the same space, at the same time, therefore, they are all sharing the same experience. In a phenomenological point of view, each individual in that group is constantly constituting time and space upon their perception of it, associating and (re)creating meaning through their own motricity, reflecting in different intentionality towards the experience. That means the experience can be sport to one individual, if his intentionality meets the characteristics of the social constructed practice of sport, while it may be leisure to the person next to him, if that person's intentionality meets the characteristics of the social constructed practice of leisure. It may even be something in between, not quite one, nor the other. It also means that the experience may change to the same person, if in this minute his intentionality drives him in one direction and, in the next, to another. In fact, this often happens quite a lot during human experiences.

Thinking about human-world relations through motricity summons their complexity and 'messiness', in the sense it recognizes that no interaction is as clean and neat as our pre-conceived definitions would like them to be. Acknowledgement of these limits is essential to proposals that seek to better understand human experiences. Creating categories, definitions, terminologies: all of this is primordial in constructing frameworks that help us understand in which ways these experiences can possibly manifest themselves. But, considering the complexity of human motricity, that is basically how far a category, definition or terminology can go: describing possible ways, never defining a specific human experience beforehand or while it happens. In this sense, we can call upon Nagel's notorious paper, "What is it like to be a bat?" (1980) and all its repercussions in the cognitive sciences and philosophy of the mind – we can follow an individual through his whole life, studying his every move; but we will never be able to know or describe with precision how he is phenomenologically constituting that specific moment in time and space. Going back to Raul Seixas's words, we

are each too great and complex a universe, each as unique as our cosmological finger print and this uniqueness makes each particular human experience different from all others.

This all weighs in the concept of ecomotricity. Having the Science of Human Motricity as main theoretical reference, it embraces all human motricity driven, primordially, by the intentionality of interacting with the environment. Based on this one dominant characteristic, it aims to minimize the exclusion of experiences that do not meet the social constructed patterns of preconceived terminologies, such as sport, adventure, risk, radical, extreme, leisure. It also aims to avoid some of the historical paradigms ‘naturally’ associated with these terminologies.

In practical terms, ecomotricity, as a terminology, puts together a great variety of corporeal experiences that have one thing in common: individuals driven to it by the intentionality of interacting with the environment. Considering the discussions in previous paragraphs, ecomotricity can lead to a range of different corporeal manifestations: sportive, recreational, artistic, contemplative, pedagogical, vagabond⁴. In fact, during an experience these manifestations usually present themselves very dynamically – what started off being simply contemplative may rise into the artistic; what started off being sportive may incorporate the playfulness of recreation, or vice-versa; pedagogical may appear in an instant, maybe even sharing space with vagabonding. These nuances happen in an instant, back and forth, while the body dynamically and sensibly interacts with the environment. But while there is a greater force behind all these manifestations – the intentionality of interacting with the environment – the experience can be characterized as ecomotricity.

So, how can ecomotricity help us better understand human-environment relations? Differently from the terminologies presented in the introduction of this paper, which, in general terms, are directly associated with other terminologies or fields, such as adventure, sport and leisure, ecomotricity speaks directly to human-environment relations. The question does not circle around what drives us to adventure or ‘radical’ experiences that involve risk or the idea of risk; it does not ponder on what makes people seek sports or leisure in nature and how it is different from what makes people seek traditional sports or leisure; the question is directly oriented to what drives us, as human beings, towards experiences that allow us to interact with nature – no matter how this interaction manifests itself. The bottom line: the central question in ecomotricity is not about adventure, sports, leisure – it’s about local,

⁴ Environmentally designed pedagogies of reconciliation of inner-social-outer “natures”, with strong influence from slow ecopedagogies that metaphorically and figuratively represent the ecologies of somaesthetics, ethics, and ecopolitics, as they are lived creatively (PAYNE, 2014; see also RODRIGUES, 2015).

regional and global history of human-environment relations; it's about theoretical, practical and conceptual elements of human-environment relations; it's about the motivations, meanings and perceptions behind human-environment relations; it's about classifying and categorizing human-environment relations, how they may be possible, plausible, probable, limited; overall, it is, fundamentally, about human-environment relations.

POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

Advancing in a specific field of study largely depends on the continuous search for new methodological frameworks, as well as new structures that potentially allow understanding phenomena from/through different perspectives. Often, this includes the emergence of terminologies based on theoretical structures that differ from the dominant references of the field. This leads to a dynamic 'dance' or fight between dominant and peripheral discourses, creating spaces of dispute that are crucial for the emergence, construction and continuous development of a field (Bourdieu 1989)⁵.

New terminologies are also essential to the potential emergence of new 'happenings' (as described by Foucault, 2006) that may lead to paradigmatic shifts or 'turns', once it embraces new sets of theories and practices that may potentially lead to alternative linguistic/cultural meanings upon that specific phenomenon.

Understanding experiences in nature through ecomotricity knocks on all these doors, but, as always, these possibilities depend on a range of factors. Establishing a strong conceptual framework is important. The next step is taking ecomotricity to the field, putting it to the test, theoretically and practically. Some initiatives have begun trailing this road: a) discussing this terminology within different research groups, including the Nucleus of Phenomenological Studies in Physical Education and the Teacher Training, Curricular Environmentalization and Science Education Research Group (both in the Federal University of São Carlos, Brazil), as well as the Education, Environment and Sustainability Faculty Research Group (Monash university, Australia), which organized an all campus seminar on the subject at Monash University in 2012; b) the creation of a Thematic Group on Ecomotricity in the Colloquium on Qualitative Research in Human Motricity, organized by the Society of Qualitative Studies in Human Movement; this year the colloquium, in its 5th edition, will happen in Valdivia, Chile; c) the creation of a curricular unit named

⁵ Understanding sociology as a social topology it is possible to visualize a representation of the social world in the form of a space – more specifically, a universe structured by several spaces that, despite their distinct characteristics, cannot be understood outside of a systemic and relational design. In this space, the principles of differentiation or of distribution of force/power define the 'relative position' of its individuals and groups, or agents/actors (Bourdieu 1989).

‘Ecomotricity’ in the Physical Education Program at the Federal University of São Carlos, Brazil; d) the ongoing research being done by the Research Project ‘Ecomotricity in the State of Sergipe’ at the Federal University of Sergipe, Brazil. These initiatives will not only shine a light on theoretical and practical possibilities of understanding human-environment relations through the concept of ecomotricity, but, just as importantly, it will stumble upon its limitations. Determining both will be equally important to critically analyzing the proposed conceptual framework.

References

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BROWN, C. S.; TOADVINE, T. **Eco-Phenomenology**: back to the earth itself. Albany: State University of New York Press, 2003.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, v.11, n.01, p.3-10, 1986.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**/Michel Foucault. In: MOTTA, M. B (org.). Forense Universitária, 2006. (Ditos e Escritos, IV)

INGOLD, T. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. Abingdon: Routledge, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NAGEL, T. What is it like to be a bat? In: BLOCK, N. (Org.). **Readings in philosophy of psychology**. Cambridge: Harvard University Press, 1980. p. 159-168. V. 1.

PAYNE, P. Vagabonding slowly: ecopedagogy, metaphors, figurations and nomadic ethics. **Canadian Journal of Environmental Education**, v.19, p.47-69, 2014.

PAYNE, P.; RODRIGUES, C. Environmentalizing the curriculum: a critical dialogue of south-north framings. **Perspectiva**, v.30, n.02, p.411-444, 2012.

PIMENTEL, G. G. A. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.35, n.3, p.687-700, 2013.

RODRIGUES, C. O vagabonding como estratégia pedagógica para a “desconstrução fenomenológica” em programas experienciais de educação ambiental. **Educação em Revista**, v.31, n.01, p.303-327, 2015.

RODRIGUES, C. A pesquisa acadêmica sobre a inserção da dimensão ambiental na educação física no Brasil. **Motrivivência**, v.26, n.42, p.194-206, 2014.

RODRIGUES, C. A ambientalização dos currículos de Educação Física no ensino superior. **Motriz**, v.18, n.03, p.557-570, 2012.

RODRIGUES, C.; FREITAS, D. A educação física diante do acontecimento ambiental: perspectivas no âmbito da pesquisa acadêmica e do ensino superior. **Currículo sem fronteiras**, v.14, n.2, p.75-96, 2014.

SEIXAS, R. Meu amigo Pedro. In: SEIXAS, R. **Há 10 Mil Anos Atrás**. Rio de Janeiro: Phillips, 1976. Faixa 2.

SÉRGIO, M. **Para um novo paradigma do saber e... do ser**. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.

SÉRGIO, M. A racionalidade epistêmica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, M. et al. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999a. p.11-30.

SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico**: da educação física à motricidade humana. 2ªed. Lisboa: Instituto Piaget, 1999b.

SÉRGIO, M. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 1996.

SÉRGIO, M. Educação motora: o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana. In: DE MARCO, A. (Org). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papyrus, 1995. p.159-172.

SHEETS-JOHNSTONE, M. **The corporeal turn**: an interdisciplinary reader. Exeter: Imprint Academic, 2009.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

ROJAS, Jucimara; ORTIZ, Paula Emboava. A dança como experiência interativa e emancipatória para formação no curso de educação física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 381-391.

**A DANÇA COMO EXPERIÊNCIA INTERATIVA E EMANCIPATÓRIA
PARA FORMAÇÃO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Jucimara Rojas
Paula Emboava Ortiz

Eixo Temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana

A Educação Física no Brasil recebeu grande influência de duas áreas, que segundo Marinho “marcaram, historicamente, a evolução da Educação Física brasileira” (2011, p. 61). São elas: a área médica e a militar.

Com relação à área médica cabe destacar que a Educação Física tornou-se tema de variadas teses da Faculdade de Medicina. Os conhecimentos biológicos e fisiológicos da área biomédica que atualmente fazem parte dos componentes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física e a influência da medicina social higiênica, perfazendo o humanitário.

Quanto à área militar, Castellani Filho considera que a história da Educação Física no Brasil se confunde “em muitos de seus momentos, com a dos militares” (2010, p. 34). Criada em 1810 a Escola Militar cuja ginástica alemã foi inserida como atividade física obrigatória em 1858. Os métodos de ginástica adotados nas escolas também sofreram influência da tendência militar, entre outros fatos. Os primeiros cursos de formação eram oferecidos para oficiais – e professores civis; sendo a Escola de Educação Física da Força Policial o estabelecimento especializado mais antigo do país. (CASTELLANI FILHO 2010; MARINHO, 2011).

O primeiro curso civil foi criado em 1939, na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) teve como corpo docente médicos e professores “Egressos de um Curso de Emergência, orientado didaticamente pela Escola de Educação Física do Exército”

(MARINHO, 2011, p.66).Destarte a grande importância entre os cursos de formação existentes, sendo considerada como uma instituição modelo às demais (AZEVEDO, 1999; MARINHO, 2011; SOARES et al., 2012). Assim, destaca-se que:

A Educação Física/Esporte Escolar caracteriza-se ao longo de sua história, por dedicar-se à prática corporal, prática essa repetitiva, com movimentos mecânicos, os quais deveriam ser executados pelos alunos sem a necessidade de explicações causais. Uma aula para o corpo, matéria, carne, máquina a ser melhorada em seu desempenho. Mais recentemente, com a abrangência adquirida pelo fenômeno esportivo, vemos o professor de Educação Física na escola utilizar esse conhecimento em favor dos mais aptos [...] o direito da prática esportiva é negado à maioria, em nome da execução perfeita dos movimentos baseados na ideia de um corpo perfeito e não de um corpo possível (MOREIRA, 2012, p. 128 – 129).

Durante as décadas de 1970 e 1980 surgiram movimentos considerados como renovadores para a área. Nesse período são criadas várias abordagens metodológicas de ensino da Educação Física escolar. De acordo com Palafox e Nazari (2007) destacamos as seguintes abordagens e seus representantes: Aptidão física – Vitor Matsudo (1978); Humanista – Vitor Marinho de Oliveira (1985); Concepção aberta de aula – Reiner Hildrbandt e outros (1986); Psicomotora – Le Bouch e outros (1986); Fenomenológica – Silvino Santin e Wagner Wey Moreira (1987, 1990, 1992, 1993); Desenvolvimentista – Go Tani e outros (1988); Construtivista – João Batista Freire (1989); Sociológica – Mauro Betti (1991); Crítico-superadora – Valter Bracht e outros (1992); Crítico-emancipatória – Elenor Kunz (1994); Cultural-Plural – Jocimar Daolio (1994).

Apesar das contribuições e avanços teóricos trazidos, “Não resultaram em novas propostas de operacionalizar a disciplina no interior da escola. Hoje em muitos casos, a Educação Física/Esporte na escola transformou-se em momentos de recreação [...]” (MOREIRA, 2012, p. 130). Segundo Galvão (2002, p. 161) tampouco tem alcançado mudanças significativas na prática pedagógica.

Moreira (2012) considera que a função do professor de Educação Física o qual atua na escola, na área da saúde ou com a prática esportiva, é pedagógica. Todavia, nem sempre os professores utilizam em sua prática pedagógica os conhecimentos científicos desenvolvidos e aprendidos durante a sua formação. O que nos desvela a não articulação entre a teoria e a prática, dando lugar a professores que atuam com base nas suas experiências, tendo grande enfoque em uma prática tradicional (GALVÃO, 2002; BETTI, 2005; COSTA e NASCIMENTO, 2006).

Cabe então destacar, que se compreende a prática pedagógica como uma “dinâmica comunicativa, repleta de intencionalidades e valores, na qual interage o professor/profissional, o aluno/cliente/atleta, e as possibilidades da cultura corporal de movimento, por intermédio de várias linguagens (corporal, verbal etc.)” (BETTI, 2005, p. 188). Corroborando e complementando tal afirmação consideramos que a prática pedagógica se mostra por meio da compreensão dos conhecimentos específicos da área, dos alunos da Educação e de Educação Física, da personalidade de cada professor, entre muitas outras questões que representam o contexto histórico e social de cada docente (GALVÃO, 2002; COSTA e NASCIMENTO, 2006).

Logo é importante a articulação entre teoria e prática, a inovação, a experimentação de novos e atuais modelos, bases, estratégias e abordagens metodológicas, além de atitudes ousadas e soluções criativas para que a prática pedagógica possibilite mais do que a transmissão dos conhecimentos da área na evidência da formação integral. (BETTI e ZULIANI, 2002; COSTA e NASCIMENTO, 2006; ROJAS, 2012). Nesse sentido, o professor precisa “ampliar o fazer pedagógico, abarcando os horizontes da percepção, para compreender, conhecer, desvelar e retomar suas práticas em um movimento constante de reflexão, de recriação dos espaços e dos dispositivos pedagógicos, no processo de ensinar/aprender” (ROJAS, 2012, p.133).

Tal aprendizagem se dá no mundo e por meio do corpo, uma vez que a linguagem, mesmo que falada é gestual, ou seja, corporal. Destarte essa forma de linguagem é um modo de comunicação único e que não é universal, mas sim cultural e individual (BETTI et al., 2007; BRASILEIRO e MARCASSA, 2008).

Na construção de sua gestualidade, os indivíduos incorporam referências de acordo com sua história de vida, com sua identidade social, com suas relações em grupo, com a educação que recebem no ambiente familiar... Enfim, estão relacionadas com as experiências vividas na escola e no lazer, esculpindo-se como sujeito-corpo na relação com os outros e com o mundo (BRASILEIRO e MARCASSA, 2008).

Os conhecimentos que são tratados pedagogicamente pelos professores de Educação Física são os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças, entre outros (SOARES et al., 2012; MOREIRA, 2012). A dança é uma das mais antigas formas de manifestação artística e cultural, a qual se constituiu em um elemento importante na formação dos sujeitos no âmbito escolar.

Por sua vez, este conteúdo é muito amplo, uma vez que há diferentes vertentes de dança, como pode ser observada na classificação apresentada por Sborquia (2010): Expressão (dança criativa, educação e teatro); Espetáculo (balé clássico, dança contemporânea e dança moderna); Representação (étnicas, folclóricas e populares); Lúdico (dança de salão).

Na vertente do Lúdico o destaque para a dança de salão, trazida ao Brasil no século XVI pelos colonizadores portugueses. No século XIX, com a chegada da corte portuguesa, a Dança de Salão começa a ser ensinada por professores trazidos de Portugal (BARBOSA, 2010; SILVA e ROSA, 2014).

Em terras brasileiras, a dança de salão foi transformada e moldada de acordo com a cultura local, dando lugar às danças como o Lundu (século XVII); o Maxixe (século XIX) e o Samba de Gafieira (século XX), as quais são consideradas as principais danças de salão e gêneros musicais brasileiros (PERNA, 2011; BARBOSA, 2010).

No município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, as aulas de dança de salão tiveram início em meados da década de 70 (SILVA e ROSA, 2014). A dança de salão é uma dança social praticada por um casal, geralmente composto por um homem e uma mulher. “Aprender a dançar com outra pessoa sendo seu par, é estabelecer uma relação que possibilita a harmonia de corpos diferentes [...]” (MARTINS e ROSA, 2014, p. 67). De acordo com Oliveira e Rosa (2014) os cinco principais estilos de dança de salão ensinados no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS) são os latino-brasileiros: Forró; Samba; Bolero; Salsa e Varão.

Marques (2012) pontua alguns acontecimentos relacionados ao ensino da dança no âmbito escolar, percebendo que há pouca experiência com a dança nas aulas de Educação Física em comparação com o ensino de práticas esportivas. O ensino das danças na escola muitas vezes esta ligado a datas comemorativas; o seu ensino esta relacionado à reprodução de movimentos estereotipados e de coreografias pré-fabricadas.

Assim para esse ensino – seja ele no âmbito educativo ou não – buscam-se métodos que possam otimizar a dança, sendo o modelo tradicional um dos mais utilizados. De acordo com Spessato e Valentini (2013, p. 01) “a aula tradicional de dança consiste basicamente na descrição e demonstração do movimento, seguida de tempo de prática, correções gerais para a turma”, utilizando como um dos principais recursos a demonstração. Tal postura auxilia na extroversão do indivíduo, facilitando a sua comunicação e, portanto aprendizagem gerada da descoberta.

A demonstração é compreendida como “um processo em que o observador reproduz os movimentos demonstrados por um modelo, que pode ser o próprio professor, um colega de aula [...]” (SPESSATO e VALENTINI, 2013, p. 02). Então a demonstração pode ser utilizada para ensinar um movimento ou uma sequência de movimentos.

Nas aulas de dança de salão no município de Campo Grande (MS), Oliveira e Rosa constataram que o método parcial é o mais utilizado pelos professores, sendo “Sistematizado de maneira a facilitar a compreensão e assimilação das técnicas por partes” (OLIVEIRA e ROSA, 2014, p. 22).

No ano de 2013, evidenciamos e participamos do projeto de extensão de Dança de Salão do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que foi criado em 2007, pelo Professor Marcelo Victor da Rosa. Tal projeto objetiva a participação da comunidade interna e externa.

Desde o ano de criação até o primeiro semestre de 2012 não seguiam nenhuma abordagem de ensino da Educação Física em específico, porém buscavam “utilizar os conhecimentos pedagógicos da Educação Física, mas também poderiam ser os da dança, de maneira mais tecnicista ou visando apenas a performance, por exemplo” (SANTOS e BACCIOTTI, 2014, p. 102).

No segundo semestre de 2012, foi criada uma turma experimental de nível 1 que passou a ensinar a dança de salão com base na abordagem crítico emancipatória, criada por Elenor Kunz (cabe destacar que a mesma foi adaptada, sendo as Situações de Ensino divididas entre: Transcendência de Limites pela experimentação – momento em que é relembrado o passo da última aula, realizada a apresentação do estilo a ser aprendido e a experimentação do passo a ser aprendido; transcendência de limites pela aprendizagem – que foi dividido entre aprendizagem da mecânica do passo, aprendizagem da ritmicidade do passo e aprendizagem da condução do passo sendo o momento em que os alunos aprendem o passo, utilizando/manuseando o arranjo material; transcendência de limites criando momento onde os alunos tentam criar novas possibilidades de movimentação a partir do que aprenderam).

No ano de 2013, todas as turmas de nível 1 tiveram como fundamentação teórica tal abordagem metodológica com a intenção de mudança no aspecto didático do ensino da dança de salão no referido projeto de extensão da UFMS. Desta forma a comunicação “fundamenta a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional” (KUNZ, 2009, p.31). Tal comunicação se dá por meio da linguagem que pode ser verbal e/ou corporal entre outras e pela qual o aluno deve ser preparado para participar da vida social, cultural e

esportiva de forma crítica, saindo de um estado inicial de falsa consciência em direção à emancipação e ao esclarecimento (BETTI, 2005; KUNZ, 2009). O molejo da dança e a desinibição favorecida pelos movimentos abre para comunicabilidade. Possibilita a interação de conceitos. Estabelece o diálogo e a reflexão.

É uma abordagem que possui como base epistêmica a fenomenologia criada por Edmund Husserl no final do século XIX na Alemanha, tendo sua teoria incorporada e desenvolvida posteriormente por Maurice Merleau-Ponty. A etimologia da palavra vem da junção das palavras gregas: “fenômenos” (aquilo que se mostra) e “logia” (estudo ou capacidade de refletir), sendo compreendida como o estudo do fenômeno e/ou reflexão sobre um determinado fenômeno, o que se mostra. É o estudo das essências e da percepção do ser em seu espaço vida. (MERLEAU-PONTY, 1999; BETTI et al., 2007; SURDI e KUNZ, 2009, MARTINS e ROSA, 2014).

Entretanto em estudo realizado em 2013, Ortiz observa que as principais estratégias utilizadas para o ensino da dança de salão com base crítico-emancipatória são a verbalização e a utilização de arranjos materiais com utilização de outras referências, quando necessário:

A ação de dançar voltada para a educação, implica a construção de situações que permitam explorar seus próprios movimentos, assim como suas capacidades imaginativas, criativas, interpretativas, entre outras. Além disso, ao ser desenvolvida a aprendizagem de culturas de movimentos ou técnicas específicas da dança, seria necessário haver possibilidade para recriações, reelaborações e ressignificações delas nas práticas pedagógicas, considerando as singularidades dos sujeitos, bem como o contexto onde estão inseridos (MARQUES, 2012, p. 26).

Sendo assim os alunos em uma metodologia da dança, transcenderam limites para a aprendizagem da dança de salão. Experimentaram o passo a ser aprendido de forma livre e criativa no momento da Transcendência de Limites pela Experimentação. Já na Transcendência de Limites pela Aprendizagem os mesmos construíram a partir do manuseio individual e/ou coletivo do arranjo material, as técnicas dos passos ensinados, transformando-os e por fim, aprendendo de forma comunicativa. E no momento de transcender os limites pela criação, eles foram capazes de (re)criar, (re)elaborar e (re)significar os passos de dança de salão (ORTIZ, 2013).

Tal proposta fortalece a formação do Professor de Educação Física no suporte do novo, permitindo uma interdisciplinaridade. Os estudos elaborados na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul são importantes para refletirmos sobre o ensino da Educação Física e,

mais especificamente, o ensino das danças (de salão) no sentido da linguagem expressiva para a prática pedagógica da Educação Física como elemento interdisciplinar nas escolas e na ação do docente em geral.

A pesar das propostas pedagógicas feitas entre as décadas de 70 e 80 não terem contribuído para mudar e/ou transformar efetivamente a área, é possível um ensino crítico-emancipatório que auxilie para o ensino aprendizagem dos movimentos técnicos específicos (por exemplo, os movimentos dos diferentes estilos de dança de salão), e concomitantemente com uma formação autônoma e emancipada.

Nesse sentido, “a fenomenologia pode, portanto, proporcionar o encontro com as possibilidades pedagógicas, apontando a verdadeira claridade possível para os educadores do futuro” (ROJAS, 2012, p. 132). Percepções interativas e interpretativas no aspecto Lúdico como nos assevera Cardoso (2008, p. 57), o qual resgata o significado do termo lúdico:

A etimologia do vocábulo lúdico surge do latim *ludus* que significa brincar ou jogar. Convém ressaltar que, na língua portuguesa, o termo lúdico é um adjetivo lusório, embora venha sendo utilizado sem justificativas gramaticais, como substantivo e tradução do francês *jeu*, do inglês *play* e do alemão *Spiel*. Assim, no intuito de tentar abranger os variados termos, existe o termo *ludo* e, modernamente, o neologismo lúdico ou ludicidade.

Segundo Brougère (1998, p. 35), “[...] cada cultura define uma esfera do jogo a partir de uma rede de analogias e de uma experiência dominante, de determinados traços”. Em alguns estudos percebemos que a ludicidade é definida como um recurso para a construção de aprendizagens espontâneas. Como recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimular a crítica, a criatividade, a socialização.

O que nos remete afirmar que o lúdico é um recurso pedagógico e social, uma ferramenta que o professor pode utilizar em sua prática pedagógica, que o auxilia na dinâmica da sala de aula, bem como, na descoberta da realidade social. A ludicidade possibilita então potencializar e revelar interiores, os quais são fundamentais para o desenvolvimento integral da aprendizagem. A dança sempre será um jogo de movimentos e gestos comunicadores.

Toda a atividade lúdica pode propiciar a plenitude da experiência, ou seja, a vivência lúdica exige do sujeito entrega física e mental. No entanto, as atividades lúdicas não podem estar limitadas apenas aos jogos ou as brincadeiras, pois elas incluem qualquer atividade que permita um momento de integração e prazer entre os pares envolvidos, mas esses elementos estão também presentes em ações, logo, cabe a nós compreendê-los.

Discutir o conceito de ludicidade envolve entender a significação dos jogos, do brincar, da brincadeira e, como estes elementos lúdicos se diferenciam de uma cultura para outra. De acordo com Santos (1997, p. 12),

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Nas atividades lúdicas, o importante não são apenas os produtos resultantes, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem vivencia momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de (re)significação e percepção, momentos de expressividade e ousadia.

Consideramos como atividades lúdicas toda e qualquer iniciativa brincante, criativa e prazerosa, ações capazes de possibilitar vivências lúdicas. Assim, tais atividades podem ser as danças; as brincadeiras, os jogos, os brinquedos ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza. Ressaltamos que o mais relevante nessas situações é a integração entre os seres brincantes e a forma como são orientadas e experienciadas pelos sujeitos.

Acreditamos na dança como linguagem de interação que possibilita descobertas e conhecimentos sobre o si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo vida presente em cada ser. Entretanto, com o acelerado processo de mudanças em nosso mundo e uma civilização cada vez mais técnica, estamos perdendo as capacidades de dançar e/ou externar nossos gestos em conceitos diferentes e pessoais. A originalidade dos momentos está cedendo lugar a um mundo centrado nos caminhos mecanizados e cada vez mais informatizados que levam o humano a se robotizar, no pensar e no agir.

Assim a dança permite um libertar em movimentos e num comparativo buscamos o que Huizinga (1996), marca como essência do jogar, enfatizando que este reside em sua intensidade, fascinação e capacidade de excitar, expressando-se por meio do ritmo e da harmonia, evidenciando o elemento lúdico em toda a sua análise e interpretação.

É notória a amplitude deste conceito, tornando-se um fenômeno cultural conservado em memória e fixado em nossa tradição, com raízes em todo o processo de humanização do homem, valorizado pelo lúdico e pela estética. Segundo o autor, “a vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu.” (HUIZINGA, 1996, p. 9).

Huizinga (1996) também ressalta em sua obra as características fundamentais do jogo, como sendo este um ato voluntário, que se concretiza como evasão da vida real, com orientação própria, ocorrendo dentro de limites de tempo e de espaço, criando a ordem por meio de uma perfeição temporária e limitada.

A dança se faz nesse jogo. Na expressividade de seus aspectos culturais. Estudos demonstram a natureza e o significado desse jogo, desse dançar, principalmente pela função cultural, como via de construção do conhecimento e da cultura humana, não desconsiderando o prazer, a diversão e, o delírio presentes em tais práticas lúdicas. Apenas a intensidade e o fascínio na realização do lúdico como parte da vida.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Â. C. B. de. **Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em Educação Física no Brasil: memória e documentos.** 1999. 212 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

BARBOSA, G. F. **Dança de salão como prática educativa na aula de Educação Física: O ensino médio no contexto.** 2010. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 03, p. 183-197, jul./set. 2005.

BETTI, M; KUNZ, E; ARAÚJO, L. C. G. de; SILVA, E. G. da. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n.2, jan. 2007.

BETTI, M. ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**, São Paulo, ano I, n. 1, 2002.

BRASILEIRO, L. T. MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 3, set./dez. 2008.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta.** 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

SOARES, C. M. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SILVA, A. E. da; ROSA, M. V. da. Marcando o tempo: a história da dança de salão em Campo Grande – MS. In: ROSA, M. V. da; SILVA, A. E. da; BARONI, M. R.; ORTIZ, P. E. (Org.). **Dança de Salão**: Investigando diferentes temáticas. Campo Grande: Editora da UFMS, 2014.

GALVÃO, Z. Educação Física escolar: A prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**, São Paulo, ano 1, n. 1, 2002.

MARINHO, V. **O que é Educação Física**. 2.ed. São Paulo Editora Brasiliense, 2011.

MARQUES, D. A. P. **O “se-movimentar” na dança**: uma abertura para novas significações – diálogos na educação. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

MARTINS, N. dos S; ROSA, M. V. Dança de Salão e condução: construindo novas possibilidades. In: ROSA, M. V. da; SILVA, A. E.; BARONI, M. R.; ORTIZ, P. E. (Org.). **Dança de Salão**: Investigando diferentes temáticas. Campo Grande: Editora da UFMS, 2014.p.67-89.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2.ed. São Paulo, 1999.

MOREIRA, W. W. Formação Profissional em Ciência do Esporte: Homo sportivus e humanismo. In: BENTO, J. O; MOREIRA, W. W. **Homo Sportivus**: o humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012.p.112-180.

OLIVEIRA, L. de C. S; ROSA, M. V. As metodologias de ensino adotadas pelos professores de dança de salão, nas academias e/ou escolas de dança na cidade de Campo Grande – MS. In: ROSA, M. V. da; SILVA, A. E.; BARONI, M. R.; ORTIZ, P. E. (Org.). **Dança de Salão**: Investigando diferentes temáticas. Campo Grande: Editora da UFMS, 2014.p.11-23.

ORTIZ, P. E. **O ensino da dança de salão com base na abordagem crítico-emancipatória**. 2013. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

PALAFIX, G; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 112, ano 12, set. 2007.

PERNA, M. A. **200 anos de dança de salão no Brasil**. v. 1, n. 1. Rio de Janeiro: Amaragão – edições de periódicos, 2011.

ROJAS, J. Linguagem, cognição e cultura: uma leitura em fenomenologia da prática educativa. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 28, maio/ago. 2012.

SANTOS, I. C. M.; BACCIOTTI, S. de M. Projeto de extensão em dança de salão da UFMS: contribuições para a formação do Professor de Educação Física. In: ROSA, M. V. da; SILVA, A. E.; BARONI, M. R.; ORTIZ, P. E. (Org.). **Dança de Salão: Investigando diferentes temáticas**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2014. p.91-114.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SBORQUIA, S. P. **Ritmo e dança II: Modalidades em dança**. Ponta Grossa: UEPG/NUSTEAD, 2010.

SPESSATO, B. C; VALENTINI, N. C. Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. **Revista Educação Física/UEM**, Maringá, v. 24, n.3, 2013.

SURDI, A. C; KUNZ, E. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento**, v. 15, n. 2, abr./jun. 2009.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

SANTOS, André Luiz Pereira Alves dos; CORRÊA, Denise Aparecida. Brincadeiras Africanas na escola: uma experiência na educação infantil. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 392-403.

BRINCADEIRAS AFRICANAS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

André Luiz Pereira Alves dos Santos (UNESP BAURU)
Denise Aparecida Corrêa (UNESP BAURU)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Introdução

A escola é o lugar onde diferentes referenciais culturais se encontram e também se desencontram, ou seja, ao passo que é habitada pela diversidade também é permeada por estereótipos, preconceitos que demarcam barreiras e fronteiras entre pessoas com diferentes origens étnicas. No entanto, este também é o espaço essencial para a desconstrução, construção e reconstrução das visões parciais e preconcebidas a respeito das diferentes matrizes étnicas que compõem a formação do povo brasileiro, dentre elas, a africana.

A obrigatoriedade da inserção do ensino da história e cultura africana nos currículos de escolas públicas e particulares foi regulamentada pela Lei 10.639/2003 que traz aos:

[...] estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira [...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

Alterada pela Lei 11.645/2008, em que além da obrigatoriedade do ensino e cultura Africana e Afro-brasileira, é contemplada nesta alteração a cultura Indígena, como:

O conteúdo programático [...] 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),

Sinalizando assim para a necessidade de crianças e jovens se apropriarem de conhecimentos e saberes que ao longo do processo de escolarização foram suprimidos ou deturpados, diante da sobreposição da cultura dominante branca e européia. Tal fato implicou, no caso brasileiro, em processos de negação, anulação e conflito de identidades, pois as crianças e jovens cuja descendência africana se manifestava e eram valorizadas em seu cotidiano, no ambiente escolar, eram desprezadas, inferiorizadas quando não rechaçadas.

Na educação infantil, não é diferente e é fundamental propormos e investigarmos esses processos no universo escolarizado da infância, pois:

Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnicorraciais para a história e a cultura brasileira. O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo [...] (BRASIL, s/d)

Tendo em vista o cenário acima delineado, bem como a necessidade de pesquisas específicas envolvendo a educação física escolar, emergem algumas questões: como se dá a construção de saberes acerca do povo africano e sua cultura no âmbito da educação infantil? Como promover essa construção de modo a favorecer a valorização e o respeito à cultura de matriz africana em crianças negras e não negras e quais os processos educativos envolvidos?

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo investigar os processos educativos envolvidos na vivência de jogos e brincadeiras africanas com crianças em uma escola de educação infantil.

Africanidades brasileiras e o brincar na Escola

Tendo em vista as diferentes matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira, composta por descendentes de diferentes povos ou origens étnicas, dentre os quais africanos, indígenas, europeus, orientais, entre outros, o que observamos é que, diante dessa pluralidade de visões de mundo, prevalece uma referência cultural estabelecida como um paradigma de conhecimentos: o europeu.

Esta imposição cultural eurocêntrica percebida nas mais diversas instâncias, dentre elas, as sociais, as econômicas, históricas, políticas e principalmente educacionais, neste estudo em particular nos referimos à instituição escolar, a qual tem negligenciado os conhecimentos, a historicidade, a memória e as formas de ensinar e de aprender de grupos com descendência africana, compreendida neste estudo a partir das africanidades brasileiras, cujo conceito expressa as raízes culturais brasileiras que tem origem e influencia africana e que de acordo com Silva (2005, p.155):

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana [...] nos [...] modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.

Concordamos com Silva (2005) que este entendimento ultrapassa a ideia da influência das culturas africanas no Brasil se limitarem a uma contribuição material. Ela vai além, pois conforme a autora:

Africanidades brasileiras ultrapassam [...] o evento material, como um prato de sarapatel, uma congada, uma apresentação de capoeira. Elas se constituem nos processos que geraram tais dados e eventos, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Também se constituem nos valores que motivaram tais processos e dos que deles resultaram. (p.155)

Portanto para além da música, da comida, da dança, dos jogos e brincadeiras que mantêm e preservam um modo de viver, sentir e expressar, as africanidades também expressam a luta dos brasileiros descendentes de africanos contra a marginalização e opressão a que historicamente foram submetidos diante da supremacia da cultura europeia.

O processo de humanização, entendimento e aceitação do outro que está na sociedade, em seu meio social, ocorre por todo o processo de vida das pessoas, mas em destaque, esse aprendizado ocorre principalmente na escola e:

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra [...] a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-à consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo. (SANTOS, 2001, p. 102)

A escola como um agente socializador e de pluralidade cultural, tem um papel fundamental segundo Santos (2001) “[...] a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas”. (p. 105).

A desvalorização das africanidades brasileiras no ambiente escolar, segundo Teles (2008), começa a acontecer na Educação Infantil, pois é nessa fase que a criança começa a construir os valores de identidade, a ter consciência sobre a sua própria cultura e o convívio com o próximo.

Nesta direção, o Referencial Curricular Nacional (RCN) afirma que “A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998).

Assim, entendemos que as escolas de educação infantil devem assumir “[...] um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade [...]” (BRASIL, 1998).

Nas instituições de Educação Infantil o brincar deve prevalecer como linguagem própria e primordial da criança, fazendo valer “o direito das crianças em brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998).

Para além do documento oficial, é premente questionar: as instituições escolares têm priorizado o brincar? Em nossa experiência temos percebido que cada vez mais o brincar se apresenta fragmentado da vida da criança, percorrendo a escola de forma instrumentalizada, ou seja, de modo a atingir preceitos produtivos e de alcance de resultados externos à criança.

Essa situação encontra respaldo na concepção ocidental que envolve o brincar nessas sociedades, cujo pressuposto é um entendimento do brincar como prática desvinculada da existência, com tempo e lugar delimitados; como fenômeno alheio à vida cotidiana de quem o vivencia e o experimenta.

Na cosmovisão africana, o brincar não se apresenta de forma fragmentada, como nos alerta, os autores moçambicanos Prista, Tembe, Edmundo (1992) ao mencionarem que o jogo “[...] é um acto [...] integrado e total [...] envolvem toda uma gama de relações do praticante com os outros e com os objetos.[...] Ele é, em síntese, uma atividade global como o é a vida cotidiana” (p. 11).

Em se tratando de um estudo com aporte nas africanidades brasileiras não podemos nos eximir do esforço de desconstruir tais pressupostos sobre o jogo que não contemplam a cosmovisão africana.

Isso é particularmente importante no contexto da educação física escolar cujo processo histórico de constituição da área, traz muito fortemente presente a esportivização de seus conteúdos, dentre os quais, o jogo e a brincadeira, e, sobretudo privilegiando modalidades esportivas de origem europeia e estadunidense.

Embora os PCN's indiquem que:

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais [...] presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõe um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado [...] esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (Brasil, 1997, p.28-29).

Diante deste cenário eurocêntrico predominante que está presente no ambiente escolar e que limita e marginalizam os saberes de povos indígenas e africanos, esta pesquisa trouxe a tona o jogo e a brincadeira na perspectiva da cosmovisão africana, ou seja, permitir que as crianças conheçam e experimentem brincadeiras de origem africana, favorecendo experiências coletivas e solidárias, preceitos prevalentes nos modos de vida dessas sociedades em contraposição ao individualismo e a competição exacerbada que acompanha os conteúdos esportivizados.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa teve abordagem pautada na pesquisa qualitativa, a qual, segundo Negrine (1999, p.61), “se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada”.

Como procedimentos metodológicos foram realizados revisão de literatura acerca das temáticas: africanidades brasileiras; educação infantil, jogo e brincadeira na cultura africana e afro-brasileira, bem como pesquisa de campo em uma escola de educação infantil situada no município de Bauru/SP, a qual constou de realização de observações e intervenção em aulas regulares de uma turma composta por vinte e quatro crianças na faixa etária de quatro a seis anos.

Seguindo os preceitos éticos exigidos, os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios e os responsáveis autorizaram a participação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A presente pesquisa tem aprovação no Comitê de Ética sob o parecer número 237.702.

No total foram realizados nove encontros dos quais cinco deles envolveu levantamento do acervo de livros infantis e brinquedos da escola e aproximação e convivência com as crianças, buscando estabelecer vínculos de confiança para a realização da intervenção que teve duração de quatro encontros.

A intervenção foi pautada em vivências lúdicas diversificadas compreendendo, brincadeiras africanas Labirinto e Terra Mar, Moçambique e brincadeira cantada Si Mama Kaa, Tanzânia.

A sistematização das informações colhidas no processo foi registrada na forma de notas de campo, que são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.150).

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo de natureza qualitativa. (GOMES, 2004) e permitiu encontrar quatro categorias a saber: A) “Aprendendo com”; B) “Revelando Concepções: entre o Belo e o Feio” C) “Conhecendo brincadeiras africanas” D) “Olhando para o acervo de livros e brinquedos”

Resultados e Discussões

A) “Aprendendo com”

Nesta categoria foram elencados aspectos relativos a momentos de ensinar e aprender envolvendo o pesquisador e a educadora da turma, o pesquisador e as crianças.

No processo de investigação e na relação com a educadora, esta trazia elementos novos à medida que também se envolveu com a temática das africanidades, É interessante ressaltar que a partir da minha atuação consegui despertar e apresentar possibilidades reais de como desenvolver as africanidades, havendo uma troca recíproca do aprender, como mostra o trecho do diário de campo descrito abaixo:

Neste dia a educadora foi ao meu encontro [...] e em suas mãos estava segurando o Dvd “Kiriku e a Feiticeira” e falou “Estava dando uma olhada nos Dvd’s que tem na escola e encontrei este aqui” [...] Olhando para o Dvd

ela disse: “[...] vou passar esse desenho e é bom que vai estar ajudando no seu trabalho aqui com eles né” (DC-III)

Como futuro educador e em constante processo de aprendizagem, é importante ressaltar os conhecimentos adquiridos na minha relação com as crianças, superando pré-conceitos diante das capacidades que elas demonstraram.

[...] escrevi na lousa o nome da brincadeira que é, “SI MAMA KAA” [...] fiquei com receio em que a atividade proposta fosse ser difícil, mas pelo contrário, os educandos assimilaram com grande facilidade a música conforme o idioma apresentado e os movimentos que eram pedidos. As crianças se envolveram [...] que a repetiram diversas vezes. (DC IV)

B) Revelando Concepções: entre o Belo e o Feio

Nesta categoria apareceram as manifestações das crianças sobre aspectos que consideramos positivos ou negativos acerca de características como: cor da pele e tipo de cabelo, traduzidos por conceitos de bonito ou feio a partir de um modelo padronizado de beleza:

Durante a realização da intervenção, particularmente na atividade “autorretrato” em que foram espalhadas imagens de pessoas de diferentes origens étnicas (negros, orientais, brancos, indígenas), observamos que aspectos pejorativos, ideal de beleza e não reconhecimento do próprio corpo aparecem nos seguintes relatos extraídos dos diários de campo:

[...] fui mostrando imagem por imagem a todos [...] percebi que duas educandas Mariana e Helena, ficavam cochichando [...] quando mostrei a foto de uma mulher negra, a Mariana disse a colega “Essa é feia e esquisita”, após certo momento mostrei a foto de uma mulher branca com o cabelo liso e a mesma aluna disse “essa é bonita”. (DC V)

[...] o educando Bernardo, que apresenta características afrodescendentes, escolheu a imagem de um homem japonês, dizendo que aquela figura o representava [...] a educadora Sandra o contestou dizendo, tem certeza que essa imagem é parecida com você Bernardo? E ele respondeu [...] sim, acenando com a cabeça. (DC V)

Por outro lado houve situações em que as crianças apontaram aspectos positivos ao se referir ao negro:

[...] o Henrique pediu para ser o próximo e mostrou a sua imagem [...] então perguntei o nome e como ela era, ele respondeu, “o nome dela é Elisa, tem o cabelo bonito, bastante enrolado e é Negra” [...] (DC VII)

Houve situações de dificuldade de referirem as pessoas negras, mantendo silêncio ou gerando certo desconforto como relata o trecho a seguir:

[...] a educanda Nicole, quando foi apresentar [...] sua amiga [...] Luana, [...] perguntei como ela era, [...] desconfortável com a situação a educanda não conseguia se manifestar [...] ela então disse: “O cabelo dela é... é meio assim” e fez o gesto com mão como se tivesse amassando algo, perguntei a ela: “Assim como é o cabelo da Luana”, a educanda disse: “Ah meio assim... sabe, tipo colado, amassado”, [...] “Cheio de ondinhas”.

Mas houve também momentos de afirmação da pessoa negra, com o pronunciamento de uma criança ao mostrar a uma colega as reais características:

Perguntei [...] a cor da pele de Luana, neste momento ela ficou olhando para a foto e [...] preferiu ficar calada [...] Hiago falou imediatamente, “Ela é negra” [...] ela acenou a cabeça concordando [...] e falou, “Ela é negra, mas aqui oh... ela é mais moreninha... é mais claro” [...] “Aqui oh professor... ta mais clarinha”. Perguntei a ela quem era a criança que estava ao lado da mulher na foto e ela disse que era o filho da Luana e que se chamava Bryan, que ele era moreno, [...] Hiago disse em voz alto, “Ele é negro também”, a educanda Nicole ficou um pouco irritada [...] e disse “TA HIAGO... EU SEI, ELE É NEGRO” [...] (DC VII)

C) “Conhecendo as brincadeiras africanas”

Nesta categoria aparecem os conhecimentos gerados na vivência das brincadeiras africanas apresentadas as crianças durante o processo de intervenção, a partir dos saberes prévios e, posteriormente ao desenvolvimento das vivências.

Inicialmente realizamos o levantamento do acervo de livros e brinquedos, pois estes fazem parte do universo da imaginação e do brincar das crianças no cotidiano daquela escola. O acervo de livros de literatura infantil da escola possui 1149 obras, das quais, apenas 15 trazem a temática africanidade categorizados pela escola, em pastas nomeadas como “folclore”, “contos populares/fábulas do mundo” e “diversidades culturais”. Os brinquedos, estes se encontram na “Casa da Boneca”, onde foram encontradas trinta e seis bonecas brancas, de olhos azuis ou claros, em contrapartida havia uma única boneca negra que só apareceu diante do meu questionamento a educadora:

[...] grande número de bonecas brancas com o cabelo loiro de olhos claros. Então perguntei a professora se não havia nenhuma boneca negra [...] e ela disse que havia sim, mas teria que procurar [...]. (DC II)

Esse cenário nos alertou para as experiências bastante limitadas que as crianças tinham em relação à diversidade cultural, na medida em que, as histórias trazem referenciais, padrões de comportamento e saberes sobre o mundo.

Posteriormente, nos diálogos que se seguiram com as crianças notamos a ausência de saberes que contemplem a diversidade das culturas, como ocorreu no levantamento prévio acerca dos conhecimentos acerca da África, como mostra o excerto abaixo:

[...] eu perguntei a eles, “O que é a ÁFRICA?”, houve alguns instantes de silêncio e ninguém respondeu a minha pergunta, então perguntei novamente, “O que é a ÁFRICA? Ela é uma pessoa? É um objeto? É um animal? É um lugar?” [...] o educando Everton falou que era um lugar, perguntei a ele como sabia [...] ele me respondeu que já tinha visto na televisão. [...] Diante desta situação fiz uma segunda pergunta, “O que tem na África então?” Everton respondeu [...] que tinha muitos animais, como o leão, a partir da resposta dele os demais educandos também começaram a dizer que havia girafa, leopardo, pássaros, floresta [...]. (DC IV)

O conhecimento que as crianças tinham inicialmente sobre a África era de um lugar selvagem, habitado por animais e florestas. Quando questionados sobre a existência de pessoas, um lugar habitável e desenvolvido, o silêncio prevaleceu:

Percebendo as respostas que iam aparecendo, fiz uma terceira pergunta, “Então quer dizer que só existe animal na África? Não tem pessoas? Casas? Escolas? Crianças?”. Neste momento todos ficaram em silêncio com expressões faciais de dúvida [...]. (DC IV).

Parte do processo foi ter conhecimento e aproximação com a língua nativa de um país africano, neste caso a brincadeira cantada “*Si Mama Kaa*”, algo que inicialmente as crianças acharam que seria difícil, manifestando certo estranhamento como demonstra o relato a seguir:

[...] disse a eles que ensinaria uma nova brincadeira [...] teriam que fazer alguns gestos e cantar. Expliquei a eles que era uma brincadeira da Tanzânia [...] país da África, e que esta brincadeira tinha uma música em que eles iriam aprender a cantá-la no idioma das pessoas que vivem na Tanzânia, [...] a grande maioria dos educandos fizeram uma cara de espanto e alguns disseram que não iria conseguir cantar [...]. (DC IV)

No entanto, ao vivenciarem as crianças ficaram curiosas com as palavras diferentes da música em outra língua, o que foram aproximando-os de novos saberes e desconstruindo impressões iniciais negativas advindas com o estranhamento:

[...] algumas crianças da turma [...] lembravam da brincadeira e da música [...] para a minha admiração alguns educandos sabiam cantar e fazer os gestos [...] perguntei de onde era essa brincadeira eles responderam da África. (DC V)

O contato com esses novos saberes sobre o modo de viver africano, através das intervenções, mostrou um novo olhar despertando inclusive para sentimentos de coletividade. Em todas as intervenções as crianças foram instigadas a atuar de forma coletiva, a ajudar e ensinar o próximo, como mostra o seguinte trecho:

[...] em conjunto formaram o painel, colando os desenhos na parede. Durante todo este processo houve manifestações de companheirismo [...] eles auxiliavam o outro a cortar a fita crepe, a colocá-lo na folha para colar na parede, até [...] montar o painel corretamente, ficando nítida a relação do ensinar ao próximo. (DC VI)

Considerações Finais

O percurso desta experiência foi cercado pelo meu envolvimento com a educadora e com as crianças, tornando o processo de ensinar e de aprender muito significativo a medida que todos/as os/as envolvidos/as foram sujeitos desse aprendizado, aprendendo mas também ensinando, o que foi essencial para a minha formação como educador.

Essa experiência também desvelou que as crianças, mesmo apresentando forte influência da cultura europeia e estadunidense em seus saberes, em nenhum momento demonstraram resistência ou desmotivação no aprendizado de outros referenciais culturais na vivência dos jogos e brincadeiras africanas. Ao contrário, a cada novo encontro, perguntavam curiosas sobre o que iriam aprender ansiosas por novos aprendizados.

Isso sinaliza um aspecto importante as/aos educadoras/es que se propõem a trabalhar com a temática africana ou indígena em suas aulas. É preciso romper com pré-conceitos em que se presume que as crianças não se interessam acerca dos conhecimentos relacionados às africanidades. Mesmo em situações em que a criança apresenta manifestações negativas em relação ao negro, devemos entender que esta atitude é construída diante das imposições da relação de poder da cultura dominante, aparecendo na correlação do brincar, mas quando a

criança é exposta a viver, sentir e aprender a africanidade, notamos que elas se apropriam e adotam um novo olhar sobre o ser negro.

Diante deste cenário, é crucial que, se desejamos desconstruir tais influências, é urgente que educadores/as se atentem à sua prática pedagógica de forma a contemplar a diversidade de culturas, particularmente em nossa realidade brasileira, trazer as referências culturais indígenas e africanas. No caso particular dessas últimas, permitir que a criança se aproprie de forma integral dos conhecimentos da africanidade, pois conforme nos alerta Maranhão (2009, p. 51): “Vivenciar, experienciar a cultura negra [...] é uma forma de [...] compreender o mundo como múltiplo e diverso, é abarcar um modo de vida singular, transcendente, é fazer a viagem de volta as origens, ao berço da humanidade [...]”.

Referências

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 3 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 19 Abr 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 10.639, de 3 de janeiro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 19 Abr 2012.

BRASIL. SECAD/MEC. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino da história e cultura africana e afrobrasileira**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>> Acesso em: 15 Abr 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol 1. Disponível em : < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf > Acesso em: 22 Nov 2013.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PRISTA, Antonio; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992, p.11.

MARANHÃO, Fabiano. Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009, f. 173. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009.

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.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escolha na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001, p. 97-113.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. 2ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.155-172.

TELES, Carolina de Paula. Linguagem Escolar e a Construção da Identidade e Consciência Racial da Criança Negra na Educação Infantil. **Revista Anagrama**, ano 1- edição 4, junho/agosto 2008.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

SARTORI, Gabriela Dias; ALVES, Fernando Donizete. O tecido aéreo no circo do SESC-São Carlos/Brasil: compartilhando aprendizagens. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 404-412.

**O TECIDO AÉREO NO CIRCO DO SESC-SÃO CARLOS/BRASIL:
COMPARTILHANDO APRENDIZAGENS**

Gabriela Dias Sartori
Fernando Donizete Alves

Eixo Temático: Ociomotricidade

Introdução

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987, p.39).

Este artigo refere-se a um estudo realizado a partir da inserção em campo com observações participantes em um grupo de atividades circenses no SESC (Serviço Social do Comércio) de São Carlos/Brasil, com pessoas de diferentes idades, totalizando oito participantes, dentre elas duas crianças acompanhadas de suas mães.

O SESC é um lugar onde são desenvolvidas diversas atividades nas áreas de Educação, Saúde, Cultura e Lazer. O acesso a unidade é livre, todos podem entrar, conhecer os espaços e participar de atividades oferecidas à comunidade. Algumas são específicas para associados e outras são para todos. Quando dizemos “todos” queremos ressaltar que o SESC oferece programações para todas as idades.

O lugar da pesquisa é nomeado na programação do SESC por Circo. É um espaço para a prática de modalidades circenses como acrobacias de solo, malabares, perna de pau, tecido aéreo, trapézio, monociclo e outras. As atividades são voltadas para o público de 13 à 29 anos e conta com a ajuda e orientação de professores do SESC.

As atividades do Circo ocorrem na entrada do ginásio. É um espaço aberto, onde temos contato visual com a rua, com os carros, partes verdes e com o céu. Entrando no ginásio está o tecido aéreo, que fica entre as duas escadas/arquibancadas. Algumas vezes,

quando necessário a vivência pode acontecer em uma metade do ginásio, se esse não estiver sendo utilizado ou também em um espaço chamado de galpão.

Compreendemos a atividade Circo oferecida pelo SESC como uma prática social em que as pessoas se reúnem intencionalmente para vivenciar diferentes modalidades circenses como é o caso do Tecido Aéreo. Segundo Oliveira et al (2014, p.33), “práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem”.

No ambiente deste estudo se encontram diferentes pessoas, portanto diferentes subjetividades que compartilham do espaço-tempo e da intencionalidade em torno do circo. Nesse coletivo, pensam, refletem, discutem, se movem, buscam reconhecimento, respeito, valorizações das culturas, repassam conhecimentos, tradições, valores, enfim, ensinam e aprendem sobre o circo e sobre a vida. As práticas sociais

[...] se constroem em “relações que se estabelecem entre as pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico [...] e dessa forma nos encaminham para a criação de nossas identidades (OLIVEIRA et al, 2014, p.33).

Ao me encontrar com o espaço, com as pessoas e com os materiais conheci um pouco de cada parte que constrói aquele espaço; o conversar, olhar, me colocar como próxima e interessada foram as formas que me coloquei e me apresentei ao espaço. Segundo Bosi (2000) é preciso refletir sobre como iremos construir nossa relação com as pessoas que farão parte da nossa pesquisa. Nossa aproximação precisa ser com calma, compreensão e respeito, pois cada pessoa pode apresentar seu tempo de pensar, falar, se expressar, calar e entender.

Nessa prática social (Circo), optamos por observar o momento em que as pessoas usam o tecido aéreo. Ele tem esse nome porque é um longo tecido que fica preso a um ponto fixo no teto do ginásio. As pessoas tentam subir; algumas conseguem, fazem movimentos no tecido aéreo com níveis de dificuldades diferentes, variando de pessoa para pessoa; contam com a ajuda de quem está próximo com orientações, estimulando e auxiliando com o corpo quando precisam.

O encontro com os objetos do Circo proporciona também um encontro com o corpo de cada um e cada uma. As pessoas que realizam as atividades circenses se esforçam, no sentido de experimentar e colocar suas forças, buscam se entender e se respeitam diante o que conseguem ou não nos movimentos a serem realizados no tecido. Conhecer o corpo é

conhecer uma grande parte em si, é importante se perceber fisicamente, como são, como lidam com o próprio corpo e com o corpo do outro. Segundo Stevaux e Rodrigues (2012, p.4):

[...] observar o movimento do corpo é observar as suas relações com o mundo em sua trajetória, as vivências e experiências que o torna cúmplice de seus momentos, pois o corpo carrega sua historicidade, repleta de significados próprios para o sujeito observado. Esse movimento pode traduzir importantes informações sobre o ser, pois é uma forma de comunicar-se, de manifestar desejos, sentimentos, é a expressão não falada, não dita.

Durante as observações e participações percebemos que foram frequentes alguns temas; cuidados, trocas de saberes, o contato físico, respeito aos limites, o encontro com o próprio corpo e com o corpo do outro, espaços e materiais que nos aproximam.

Estabeleceu-se como pergunta de pesquisa: Que processos educativos permeiam a vivência de atividades circenses, particularmente o Tecido Aéreo? O objetivo deste estudo foi identificar processos educativos construídos na prática social do circo, especificamente no tecido aéreo. Este estudo realizou-se a partir de observações participantes, anotações em notas de campo, diários de campo e foto dos espaços.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa é um ato e uma forma de pronunciar o mundo (BRANDÃO; STRECK, 2006, p.259).

Essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, onde ocorre o contato direto e prolongado do pesquisador com as pessoas e o contexto que vivem, buscando compreender o que acontece, as situações que vivem, suas falas e gestos. Conforme Bogdan e Biklen (1994) o que o investigador vive, pensa, ouve e vê durante a pesquisa, é de muita importância. É fundamental estar em contato direto para compreender os sujeitos e o contexto para depois registrar essas informações em diários de campo.

O pesquisador nesse trajeto se propõe a não restringir o campo de observações, considerando como importante todos os dados que forem apresentados.

Foi realizada no Circo do SESC de São Carlos, lugar que é parte da programação da unidade, onde são realizadas diferentes atividades circenses, entre elas o tecido aéreo. Os encontros ocorreram aos sábados, das 10 às 12 horas, semanalmente, desde a última semana de abril à primeira semana de junho de 2014.

Importante ressaltar que no local havia outros grupos de pessoas compartilhando de outros materiais, como malabares, pernas de pau, trapézio, monociclo, entre outros, mas essa pesquisa delimitou-se à 8 pessoas que constituíam o grupo do tecido aéreo. O grupo era composto por uma mãe e seus dois filhos, três garotas maiores de 20 anos e dois professores do SESC que acompanham as atividades.

Os instrumentos utilizados a cada encontro foram: observação participante, diários de campo e algumas fotos do espaço da pesquisa. Uma vez reconhecido o grupo, buscamos aproximação e, conseqüente inserção, num conviver pautado na interação e na confiança (Oliveira et al, 2014). A inserção configura a tentativa de assumir o lugar de um integrante do grupo e isso, somente é possível, na medida em que o pesquisador é acolhido, mas também se dispõe acolher, com a intenção de compreender e não julgar.

A dinâmica de aproximação e inserção no grupo de Tecido Aéreo seguiu o caminho proposto por Oliveira et al (2014, p. 40): “[...] Apresentando-se as pessoas do grupo em que se insere, apresentando a pesquisa e as questões e dando-se a conhecer. Colocando-se disponível, pedindo permissão para estar junto, participar”. Participar significou vivenciar o tecido aéreo, compartilhar das conversas, interagir, estar com, na perspectiva de compreender os processos educativos desencadeados nessa atividade desde dentro do grupo.

A pesquisa seguiu preceitos éticos, recorrendo aos participantes e responsáveis com o termo de consentimento livre e esclarecido, assim como o uso de nomes fictícios, preservando a identidade dos sujeitos participantes.

Subir no tecido aéreo: compartilhando experiências

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 aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24).

O trecho acima revela a forma que nos colocamos nas inserções no Circo. Com o corpo disposto, a cabeça calma, o olhar paciente, o ouvido e os olhos abertos para a experiência, para o encontro com os outros. Colocamos em suspensão nossos saberes para abrir espaço ao que estava por vir, por sentir e conhecer.

Fomos, aos poucos, entrando no espaço, experimentando algumas atividades e, dessa forma buscando aproximação com os participantes e elementos que fazem parte do momento do circo. Percebemos que o tecido aéreo e as atividades realizadas nele se revelaram meio para a aproximação das pessoas.

As pessoas se esforçam, buscam se entender e se respeitam diante o que conseguem ou não no movimento a ser realizado.

Pude ajudar Lara a explicar um movimento para uma menina nova no espaço, ela explicava para a menina e enrolava suas pernas enquanto eu a ajudava a se manter de cabeça para baixo, no tecido. Segurei a menina ao redor de seu abdômen e ombros. A menina que nunca tinha me visto acreditou, confiou em mim e na Lara e com facilidade realizou aquele movimento. (DC 07/06/2014).

Os encontros foram revelando momentos de percepções e contatos consigo e com o outro, no espaço do circo. Concordamos com Freire (2011), quando afirma que estamos em permanente procura de si mesmo, tomando distância de si mesmo e por estarmos sendo esse ser dado a aventura e ao gosto de conhecer e dessa forma estamos sendo.

[...] disse que estava com pouca força mais elas insistiram e disseram que me ajudariam. Então me coloquei, peguei o tecido e a Lara me deu o apoio para os pés para a primeira subida, continuou dando apoio até a metade e então meus braços e pernas começaram a doer e precisei descer. (DC 07/06/2014).

O contato físico ocorre de forma tranquila, as pessoas que fazem parte daquele espaço entendem que o toque do outro é importante para desenvolver alguns movimentos e para entendê-los. O toque se apresenta como parte do caminho: o corpo precisa sentir, precisa entender como deve estar para se organizar e aproveitar da melhor forma o movimento que estiver realizando. O toque é um gesto, uma ação, comum no espaço, todas as pessoas se mostram receptivas ao contato.

Em alguns momentos é importante a mão do outro para dar impulso, para passar o tecido entre braços, pernas e barriga e enquanto isso alguém pode ajudar segurando as pernas, as costas ou outras partes do corpo e esse toque já faz parte daquele momento. (DC 31/05/2014).

Diante os movimentos no tecido aéreo ocorre o contato com o corpo do outro, a ajuda física, às vezes um empurrão, uma elevação de quadril, o apoio para os pés de quem está subindo, e principalmente, as orientações verbais diante como o tecido deve ser “enrolado/passado” ao redor do corpo para diferentes posições.

Algumas pessoas sobem e não precisam de ajuda para nada, mas todos que estão esperando também para subir observam e aconselham; dobre mais o joelho, falta passar uma volta do tecido, suba um pouco mais, e assim quem está no tecido se arruma, se coloca melhor no tecido [...]. (DC 03/05/2014).

Todos participam com muita atenção e ajudam quem está realizando o movimento. Desde o mais habilidoso até o que está ali pela primeira vez, recebe orientações, dicas e cuidados nas práticas que estão realizando ou que irão iniciar. Por meio da convivência o grupo constrói a confiança, a vontade de fazer parte da prática, o diálogo e as trocas de saberes. Assim, convivendo, se apropriam dos saberes construídos no grupo, diante a atividade de subir no tecido aéreo.

No Circo do SESC as pessoas contam com a ajuda e o saber do outro, com o saber feito, saber da experiência de cada um. Cada pessoa, com suas histórias, possuem saberes que podem ser compartilhados, gerando um caminho de aprender com o outro e pelo outro. Nesse sentido, é que podemos fazer o movimento de nos deslocar de um ponto conhecido e superá-lo, ampliando nossos conhecimentos (Freire, 2011).

Chegou ao nosso lado uma menina que estava ali pela primeira vez e então a Fernanda começou a explicar para ela sobre como era aquele espaço. Ela disse que gostava muito e que ali todos ensinavam o que sabiam, que aquele espaço não havia um professor em específico. A reação da menina foi de muita alegria e disse; “Nossa que legal, esse espaço ser sem professor, muito legal mesmo”. (DC 24/05/2014).

Pudemos perceber que Fernanda não identifica Daniel e Pedro como professores, pois considera que no espaço do Circo, todos ensinam e aprendem juntos com o que sentem vontade de conhecer, quem sabe um pouco ensina e dessa forma as pessoas vão se conhecendo, trocando saberes, se cuidando e experimentando formas de movimentos. Segundo Freire (1983, p.46): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Esse contexto de ensino e de aprendizagem possibilitado pela experiência com o tecido aéreo nos chama a refletir como colocamos as relações de ensinar e aprender exclusivamente ao cenário escolar, esquecendo que para além da escola, muitos são os espaços que vivemos mergulhados em situações de aprendizado e de ensino, sejam eles bons ou ruins, nos formamos nas ruas, na padaria, nas praças, festas, bares, etc. Oliveira *et al* (2014), afirmam que ao identificar e valorizar os processos educativos em práticas sociais

percebemos que os lugares e as formas de educar e educar-se são múltiplas, “os sujeitos interconectam o aprendido em uma prática com outra”, assim elas se encontram e transitam entre os espaços (p.38).

Pensar e participar em espaços como esse do Circo, onde as trocas acontecem de forma tranquila e igual, independente da idade, sexo, formação acadêmica ou profissional é parte de um processo que ao mesmo tempo é individual e coletivo. Se revela como momentos humanizadores.

[...] a Lara me chamou e disse que me ensinaria a ficar sem os pés no chão, apoiando apenas minhas mãos e minha cabeça no chão. A minha primeira sensação foi o medo, depois a vergonha e depois a entrega. Medo de cair, vergonha de perceberem que não tenho força ou que não sou tão leve e em seguida me veio a reação de expressar e dizer tudo; “gente vou precisar da ajuda de vocês, eu não lembro quando foi a última vez que fiz isso, tenho medo de cair e mesmo porque não sou tão leve” (DC 03/05/2014).

Ao refletir sobre sensações, medo, vontade e entrega, buscamos em Freire (2011) a ideia de que carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossas histórias, de nossa cultura, a memória, de ruas da infância, a lembrança de algo distante, um gesto tímido, a mão que se apertou, um sorriso, uma frase. Com suavidade, percebemos que nossa história constrói nosso corpo, nosso ser humano interno e externo com os momentos.

Quando fico olhando as pessoas no tecido, me pergunto de onde vem esse prazer de subir em um tecido? Porque fazer tamanha força para subir? Porque se enrolar e depois se desenrolar? E ao mesmo tempo sinto as respostas, o meu querer continuar e melhorar a ponto de subir sozinha e fazer os movimentos lá de cima, só aumenta, quero também sentir o gosto de me equilibrar nos enroscos que posso fazer/elaborar no tecido. Para mim o prazer esta no que ainda não domino, no que ainda me dá muito trabalho e me demanda muita força. Ver diferentes pessoas, com seus tamanhos e pesos me estimulam a querer mais, a querer também conseguir aqueles movimentos que são tão bonitos de ver. Com isso me pego refletindo, a vida também se dá dessa forma, nos enrolamos em tecidos, elaboramos, temos dificuldade e facilidades que só vivendo, tentando, se esforçando, podemos subir, descer, nos enrolar, elaborar bonitas posições, sentir o prazer dessas, poder contar com a ajuda de outras pessoas, estar próximo, ser tocado e tocar, cuidar e ser cuidado, ensinar algo e também aprender... depois descer, dar um tempo e tentar outros movimentos. É nesse movimento que vivemos, de subir, tentar, errar, descer, insistir, subir novamente e se arriscar a conseguir ou errar novamente. (DC 03/05/2014).

O trecho é bastante reflexivo e aproxima o ato de subir no tecido com momentos e situações que vivemos, que tentamos, temos medo, arriscamos e nos colocamos novamente a tentar. Verdade que durante os processos educativos que ocorreram no tecido e ao seu redor,

as conversas que ocorriam eram diversas, sobre o cotidiano, sobre a prática do tecido aéreo ou sobre outros momentos.

[...] uma menina que estava ao meu lado e me perguntou se eu tinha ido na usina Itaipu, se eu tinha visto as Cataratas do Iguaçu, porque eu usava uma camiseta que ganhei lá, e então disse que sim, ela então começou a me contar que morou quatro anos lá e que gostava muito da cidade. (DC 26/04/2014).

Passamos por diferentes experiências, contextos, gostos, histórias, alegrias e tristezas, vontades e prazeres distintos, que no momento da prática social se encontram e se revelam por meio da palavra, do diálogo, do corpo, das expressões. Mostramos e manifestamos como estamos sendo no mundo e com o mundo.

Considerações

Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações (Freire, 2011, p.89).

Diante a pesquisa se mostrou possível reconhecer e descrever alguns dos tantos processos educativos que ocorrem durante a prática social de subir no tecido aéreo. Foram eles; os cuidados com o corpo do outro, as trocas de saberes diante o falar, olhar, escutar e fazer circense, o contato físico com o corpo do outro, a percepção do próprio corpo, o respeito e incentivo aos limites dados à ele, os espaços e materiais como parte da aproximação das pessoas e as conversas relacionadas ou não ao tecido.

Partilhando da ideia de que como seres inconclusos “estamos sendo” nos encontros, nas conversas, nas facilidades e dificuldades, nas trocas de experiências, no respeito ao outro e a si, educando e nos educando no convívio com o outro. Pautando-se nas ideias de Freire (1983), convivemos com outras pessoas e também com a corporeidade que nas ações se fazem presente. Poder ter experiências em grupo e sentir como nosso corpo se coloca e vive cada situação é valioso para nosso ser no mundo e com o próprio ser.

Para concluir, concordamos com Oliveira et al (2014) quando dizem que todas as práticas sociais geram processos educativos, que possuem potencial para humanizar e para desumanizar, dependendo do contexto e sujeitos que participam.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BOSI, E. Sugestões para um jovem pesquisador. In:_____. **O tempo vivido da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo. Ateliê, 2000, p. 59-67.

BRANDÃO, C. R., STRECK, D. R. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP. Ideias & Letras, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº19, 2002, p. 20-28.

OLIVEIRA, M. V.; SILVA, P.B.G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A.V.G.; JOLY, I.Z.L. Processos Educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EDUFSCar. 2014, p. 29-46.

STEVAUX, R. P.; RODRIGUES, C. Com-vivência, educação e lazer: construindo processos educativos a partir da diversidade cultural. In: **Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão. 2012, p. 1-11.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

SARTORI, Gabriela Dias; ALVES, Fernando Donizete. Fazeres e dizeres no brincar de crianças participantes do programa Curumim – SESC-São Carlos/Brasil. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 413-423.

**FAZERES E DIZERES NO BRINCAR DE CRIANÇAS
PARTICIPANTES DO PROGRAMA CURUMIM – SESC-SÃO
CARLOS/BRASIL**

Gabriela Dias Sartori
Fernando Donizete Alves

Eixo Temático: Ociomotricidade

Introdução

Este artigo se refere a um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, da pesquisadora, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/Brasil. Nesse artigo, o objeto de estudo foi o brincar e as diversas manifestações de fazeres e dizeres que nele surgem.

O estudo foi realizado no Programa Curumim oferecido pelo SESC (Serviço Social do Comércio) mediante inserção nos momentos de “horário livre”. O SESC é um lugar onde são desenvolvidas diversas atividades nas áreas de Educação, Saúde, Cultura e Lazer. O acesso a unidade é livre, todos podem entrar, conhecer os espaços e inclusive participar de algumas atividades que são oferecidas à comunidade.

Nesse contexto, o Programa Curumim busca proporcionar espaços e tempos de brincar, criar e conviver para e com as crianças. Além das crianças, participam também do programa dois professores, duas professoras e uma estagiária, no total sendo cinco adultos que organizam e oferecem atividades para as crianças. O Programa Curumim apresenta três momentos diferentes durante os dias: a atividade orientada pelos professores, o horário do lanche e o chamado pelo programa de “horário livre”. Nesse último as crianças vão para o parquinho, quadra coberta ou quadra descoberta e escolhem ‘do que’; ‘com quem’ e ‘com o que’ irão brincar.

Esse estudo foi realizado no SESC de São Carlos por consideramos este como um espaço organizado, estruturado para o brincar, onde as crianças buscam o espaço com a intenção de brincar.

O momento destinado à escolha do que se quer brincar revela o respeito e entendimento por parte do Programa Curumim, que considera a criança enquanto sujeito que tem vontade, curiosidade, fala e expressa o que sente e vive. Para ouvir e entender a criança é preciso se aproximar, dar espaço, tempo, ouvidos e estabelecer um diálogo. Para o diálogo é preciso pensar no que pronunciamos e no que é pronunciado, pois como Freire (1987) coloca, homens e mulheres se fazem na palavra, no trabalho, na ação e reflexão.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa nem tão pouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p.44)

O trecho acima enaltece o valor da palavra como transformadora, tanto do mundo como dos seres humanos. Palavra, ação e reflexão participam desse movimento. A existência da criança, porque humana também não pode ser muda.

No momento que as crianças escolhem do que querem brincar, são sujeitos, pois, podem dizer, pensar, se organizar, conversar, se expressar, enfim usar de sua liberdade. Essas potencialidades de criação e de expressão são valorizadas quando a instituição SESC valoriza e disponibiliza esse tempo e espaço para as crianças, dentro do Programa Curumim.

Como estão sendo no mundo, com eles, com os outros, com o espaço, é presente no momento de brincar, pois nesse ela tem a possibilidade de resolver situações e afirmar vontades, de querer determinadas situações no brincar. Lembrando que não querer também é uma possibilidade de escolha.

Com todos os apontamentos acima afirmamos o brincar como uma prática social por essência das crianças. Com base em Oliveira et al (2014), compreendemos o brincar/jogar como uma prática social na medida que decorre de e gera interações entre seres humanos, entre eles e os ambientes natural, social, cultural em que vivem. Na prática social de brincar há processos educativos que são ensinados e aprendidos pelas crianças que estão brincando. Em suas relações partilham e constroem saberes e conhecimentos diante o que vivem (ALVES et al, 2014).

Como processos educativos imersos nesse momento, sendo construídos e reconstruídos sem um período mensurável, ressaltamos o educar e educar-se, segundo o conceito de educação que deve “[...] formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem corresponsáveis pelas suas próprias escolhas” (BRANDÃO, 2014, p.11).

Em diversos momentos do cotidiano e também no brincar, a criança testa seus limites e seus medos, satisfaz seus desejos. É assim que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando e criando. Winnicott refere-se ao jogo como uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79).

O brincar é uma parte dos ‘fazeres’ nesse mundo, é onde a pessoa se entrega, se coloca nas ações, podendo aceitá-las ou não, refazê-las e criar novas formas de brincar, consigo, com o outro ou com objetos. O corpo carrega memórias de nossas vivências, o significado dos acontecimentos, das doenças, dos cuidados, medos, alegrias, prazeres. “Cada acontecimento vivido, particularmente na primeira infância e também na vida adulta, deixa no corpo sua marca profunda” (LELOUP, 1998, p.15). Conhecer o corpo é conhecer uma grande parte em si.

Consideramos que a ‘experiência de brincar’ é educativa, ela é ‘fundamentalmente humana’ de caráter formador. O educar-se está no viver, está imerso em nossas experiências (FREIRE, 2013). Como experiência de todo ser humano.

Portanto, objetivamos com esse estudo identificar e compreender quais as relações que ocorrem durante e por meio do brincar no “horário livre” do Programa Curumim do SESC-São Carlos.

Estabelecemos como pergunta de pesquisa: Que relações as crianças constroem no contexto de brincadeira?

Diante todos os apontamentos e nos entendendo enquanto “seres inacabados” continuamos o permanente processo de busca diante o assunto desse referencial. Acreditamos que com estudos, leituras, inserções, diálogos, esperança, amor e curiosidade estaremos construindo e aprendendo “com” e não sozinhos (FREIRE, 2011).

Metodologia

O trajeto deste estudo segue a abordagem da pesquisa qualitativa. Esta abordagem busca compreender os acontecimentos, os processos em que as pessoas constroem

significados, falas e expressões. Em acordo com Bogdan e Biklen (1994) nesta abordagem o que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decorrer da pesquisa, com os sujeitos e o contexto é fundamental, assim, imprescindível coletar essas informações em contato direto com os sujeitos da pesquisa e registra-los sistematicamente em diários de campo.

A coleta de dados foi feita a partir da observação participante e de registros escritos em diários de campo. Com as observações participantes nos colocamos mais próximos para compreender o fenômeno, participando e estando com (BRANDÃO; STRECK, 2006). Nossa tarefa foi estar de corpo inteiro nos encontros, para “ouvir os ditos e os não ditos, escutar os silêncios” (CRUZ, 2008, p.84). Também após as observações, no momento da escrita do diário de campo, foi importante além de estar de ‘corpo inteiro’ estar de ‘memória inteira’ para relatar e descrever tudo que foi visto, sentido, partilhado e vivido.

Os encontros foram feitos durante o segundo semestre de 2014. Os sujeitos da pesquisa foram trinta crianças de idade entre sete e doze anos, que participavam do Programa Curumim que me convidaram para brincar e/ou conversar com elas. Não determinamos com antecedência o número de participantes, à medida que as crianças foram se comunicando e acolhendo a pesquisadora foram fazendo parte do estudo.

Freire (2013) também colabora na base metodológica com o conceito de conviver, “seu estar no contexto vá virando estar com ele” (p.74). Nas idas à campo buscamos o encontro com as crianças, as conversas e partilhas nos momentos de brincar. Assim construímos nossas relações, partilhando pensamentos e sensações, com as crianças e pesquisadora.

Ao longo da pesquisa, para nos referir as crianças usaremos nomes fictícios, preservando suas identidades exceto a pesquisadora, que manteve seu nome.

No tópico à seguir apresentaremos uma discussão com os dados, cujo eixo busca compreender os diversos brincares e as múltiplas relações construídas pelas crianças.

Diversos brincares, múltiplas relações: convivendo e se relacionando com o outro.

Com as reflexões diante os trechos dos diários de campo, percebemos que são múltiplas as relações que ocorrem durante as brincadeiras. Por meio das brincadeiras de: perna de pau, esconde-esconde, corrida, pega-pega, twister, jogo das varetas, polícia e ladrão, com as peças do dominó e brincando de cavalinho, as crianças dialogam, se conhecem, se organizam, criam e partilham a experiência do brincar.

Diante as escolhas feitas pelas crianças os sentimentos e emoções se misturam. Ao mesmo tempo em que a vontade é ‘de querer’, o ‘não querer’ também se faz presente. Segundo Brandão (2005) ocorre dessa forma porque somos seres sensíveis, essa “sensibilidade” que é presente em cada humano interage e influencia em nossas ideias e valores. Nesse sentido, conforme vamos tendo vivências emotivas estabelecemos relações com o que pensamos e fazemos. Dessa maneira, com o que sentimos e o que pensamos vamos nos conhecendo, conhecendo os outros e o vivemos. (BRANDÃO, 2005).

Elias por meio da fala e de gestos, revelou como a vontade e o medo se encontram em sua escolha de andar de perna de pau. Ressaltamos que a “incerteza” e a “tensão” são próprias da condição de brincar (HUIZINGA, 1980).

Durante o brincar com a perna de pau Elias viveu a experiência de se conhecer mais, seu corpo e emoções. Pôde sentir seu corpo, seu peso, por outros apoios que não são usados cotidianamente para andar. Ao caminhar nos apoiamos com os pés no chão e para andar com a perna de pau foi necessário buscar e conhecer mais apoios, como apoiar as costas na parede.

Elias olhou para as pernas de pau e me disse que não conseguia andar com elas, e eu disse; “quer tentar? Eu posso te ajudar!” Ele aceitou, segurou uma perna de pau em cada mão e pedi para que ele colocasse o seu peso contra a parede, ele o fez e conseguiu, colocou os dois pés sobre as pernas de pau, em seguida falei para ele que ele podia experimentar subir o joelho e quando o fez, logo me disse bem rápido; “não quero mais” então eu insisti, falei que estava ali com ele e ele me disse novamente “não quero mais” então ajudei ele a descer. (DC 04/09/2014)

Ao mesmo tempo que Elias conhecia novas possibilidades se sentia tenso e inseguro, eu que estava próxima também conheci um pouco dele, ajudei a subir na perna de pau e respeitei o momento em que ele quis descer.

As crianças do Programa Curumim apresentaram algumas possibilidades de brincar. No trecho abaixo, Levi observava a brincadeira de esconde-esconde. Ele se divertia de onde estava, no lugar que queria. Levi podia ver tudo que acontecia, onde as crianças se escondiam e quando as crianças eram encontradas. Observar também é prazeroso e está permeado de aprendizagens.

Levi foi convidado para brincar de esconde-esconde, mas ele disse que não queria. Percebi que ele ficou de fora olhando, mas que sorria, que sentia a emoção [...] torcia, sorria, sentia a brincadeira... Ele também participava só que de outra forma (DC 27/08/2014).

Durante a brincadeira de correr, que Maria, Lisa e Rita participavam, Paulo também revelou sua vontade de ver aquele brincar, de observar, da mesma forma que Levi, no trecho anterior. As meninas que corriam mostraram que o diálogo ocorre de forma tranquila, sem demora se organizaram e buscaram resolver as questões que apareceram. Foram coletivas ao acolher ideias e na forma que se organizaram para decidir o que fazer. O diálogo durante a brincadeira se manifesta na conversa entre as crianças, que buscam resolver as situações e questionamentos que surgem no brincar. Ainda no trecho a seguir, Lisa associou a rapidez da amiga com o atleta Usain Bolt, corredor de 100m rasos, interligando o conhecimento com notícias da atualidade.

Maria deu a ideia de mudar o trajeto, ela disse; “vamos fazer agora de dar 3 voltas na árvore?” Lisa continuou sentada, disse que iria descansar um pouco, Rita e Maria correram e o tempo delas foi igual, elas correram mais algumas vezes e o tempo era o mesmo. Maria colocou outra ideia, disse; “vamos correr em volta da academia?” e Rita topou, eu e Lisa mudamos de lugar que estávamos sentadas e Lisa pediu para marcar o tempo, expliquei qual era o botão para iniciar a marcar e o botão que parava o cronômetro. Maria foi primeiro, enquanto ela corria Rita e Lisa não falavam nada. Quando chegou a vez de Rita e ela começou a correr, Lisa falou; “essa sim corre, essa sim é o Bolt”. Paulo veio ao meu lado e olhando para as meninas perguntou; “o que é?” e eu disse; “as meninas estão correndo, quer correr?” e ele respondeu; “não, só quero olhar” então ele sentou e ficou olhando. As meninas correram bastante, em um momento que estavam descansando, Lisa falou; “Tenho uma ideia, agora vocês correm só a rampa e voltam!” as meninas demoraram um tempo, pensaram na ideia, olharam a rampa e Rita disse; “pode ser” e Maria concordou (DC 28/08/2014).

Conforme Huizinga (1980) o jogo tem um tempo e espaço determinado para acontecer, nesse caso o espaço é toda a área do parquinho, jardins, galpão e quadras. O tempo para o brincar livre é das 16:40 até as 18hrs. Quem participa compreende essa dinâmica.

Ciro e Luan sabiam que a brincadeira de montar as peças acabaria, e com tranquilidade Giro se divertiu com a situação, mesmo não sendo ele quem derrubou o que construíram. Percebemos que Giro compreendeu e se mostrou coletivo em permitir que o amigo desmontasse o que juntos construíram.

Ciro e Luan perceberam que teriam que parar de brincar com as peças do jogo de dominó, pois já estava na hora de ir embora, então, Luan fazendo o movimento de sentar sobre aquela figura que tinham montado, derrubou todas as peças, Giro olhava e ria, Luan olhou para Giro e disse; “amanhã você desmonta!”. (DC 04/09/2014)

Essa coletividade só é possível com o convívio, que corresponde a estar com o outro, se permitir: sentir e pensar, lembrar e perceber, integrando em nós cada momento de uma relação partilhada entre pessoas (BRANDÃO, 2005).

Observamos que por meio do diálogo as crianças se organizam, interagem, mudam de ideias, ensinam e aprendem. Ao se comunicarem no brincar, formam novas opiniões e regras que contribuem para o convívio (BORBA, 2006). O diálogo tem essa característica de escuta, reflexão e abertura para que as ideias se transformem e sejam partilhadas. A situação se resolve no diálogo, no encontro com o outro o que cada um pensa ou acredita dá origem à um terceiro elemento, que os dois criaram (FREIRE, 2011).

Eric disse; “posso bater cara, mas vai estar valendo só o parquinho”. Logo vieram Ivan, Elias, Rui e disseram: “Ah não Eric, aqui tem pouco lugar para esconder, tem que valer tudo”. Eric olhou para Ivan, Elias e Rui e disse; “mas esse é o lance, encontrar mais lugares para esconder”. Todos se olharam, pararam de falar por um tempo. Eric tornou a falar depois de pensar um pouco: “Dessa vez começa valendo tudo e a gente já procura novos lugares pra depois quando estiver valendo só o parquinho”. Elias, Rui e Ivan disseram; “tá bom, a gente brinca um pouco valendo tudo e um pouco valendo só o parquinho”. Logo todos saíram correndo para se esconder e Eric começou a contar. (DC 19/08/2014)

Na mesma brincadeira, mas em outro dia, Eric revelou que ficou chateado com o dia que caiu e explica esse acontecido para seus amigos. Caio olhou para a situação por outro lado, pensando que não necessariamente iria acontecer novamente. Ambos queriam resolver a situação, queriam brincar de esconde-esconde, mas suas vivências passaram por caminhos diferentes. Durante a “experiência de brincar” se cruzam diferentes tempos e lugares, pessoas, “passados, presentes e futuros”, essa experiência é marcada pela “continuidade e pela mudança” (BORBA, 2006, p.33).

Com a situação abaixo, apresentada pelo Eric, que carrega sua recordação diante sua experiência vivida no brincar, refletimos que as lembranças também são elementos presentes no brincar. Momentos passados deixam marcas no ser e estar ao mundo.

Eric me disse: “Uma vez a gente estava brincando valendo tudo e quando eu fui descer a escada eu não vi o degrau e cáí, bati a cara no chão, por isso eu não gosto que fique valendo tudo.” Depois de me explicar foi junto aos meninos que estavam conversando sobre como iria ser o esconde-esconde. Ivan, Tulio, Eric, Rui, Caio estavam reunidos, formavam uma roda enquanto conversavam e tentavam resolver. Eu não participei da discussão, só observava de longe. Enquanto eles conversavam com Eric, Caio veio falar comigo, ele me disse; “Ah Gabi, o Eric não quer brincar porque uma vez ele caiu na escada e bateu a cara no chão, e ele ficou com medo por causa desse

dia” continuou; “mas isso aconteceu uma vez, não é que vai acontecer sempre, né?!” E após isso, saiu e percebi que estava chateado com a situação. (DC 21/08/2014)

Diante as situações descritas nesse estudo, percebemos que em todas as brincadeiras apresentadas ocorreu organizações feita coletivamente por meio do diálogo, pelos que participam do brincar, pois, é necessário definir algumas regras: ‘até onde a brincadeira vai estar valendo’, quem estará participando e em qual função, enfim, percebemos que se organizam e lidam com as demandas que o momento propõe (BORBA, 2006).

As crianças se comunicam e brincam com o outro, com quem se coloca disposta a brincadeira. Percebemos que o brincar com o outro é frequente, as vezes em duplas, trios ou grupos com mais crianças. Esse contato decorre da empatia que as relações proporcionaram e que só convivendo e conhecendo o outro se torna possível. Savian Filho (2014, p 38) explica sobre a palavra e o significado de empatia, quando coloca que: “[...] pela empatia, não vivo a experiência do outro, pois essa é vivência dele e absolutamente pessoal, intransferível, mas vivencio o objeto que ele vivencia, o objeto de sua experiência”. Entendemos que o exercício é de se colocar próximo do que o outro vive para compreender a partir de outra perspectiva.

Quando os meninos pararam de jogar o Twister, se sentaram sobre o jogo e Téo deu a ideia de que jogassem ali, em cima do jogo (tabuleiro feito de lona). Os meninos concordaram com a ideia, e então se sentaram no formato de um círculo, Julio colocou as varetas no meio da roda e as soltou. Arthur perguntou se todos sabiam jogar e Téo disse que não sabia então Arthur explicou; você tem que pegar uma vareta sem deixar que nenhuma se mexa, se alguma mexer a vez é de jogar é do outro (DC 09/10/2014).

Pude participar de algumas brincadeiras e em uma delas cedi minha vez para uma criança que pediu para participar.

Os meninos estavam gostando, estavam atentos as varetas e aos movimentos. Caio chegou perto e perguntou se podia jogar uma vez, e os meninos disseram que não, que ele teria que esperar aquela rodada acabar. Caio se sentou e ficou observando o jogo, quando chegou na minha vez disse para ele; “você ainda quer jogar?” e ele respondeu que sim, então eu disse; “pode jogar na minha vez” ele me olhou, sorriu e tentou pegar uma vareta sem que as outras se mexessem, mas não conseguiu. (DC 09/10/2014)

Brincando com as crianças percebemos que elas criam estratégias e possibilidades para se aproximar do que desejam. No trecho seguinte, Eliz se mostra muito atenta e cria uma maneira para sair da situação que estava, mas por algum motivo volta e entende que seu plano

deu errado. No brincar não é necessário ter um perdedor, por isso fiz a proposta para ela ser policial comigo. Percebo que dessa forma ela continuaria se divertindo na brincadeira. Colocamos que no brincar estão presentes ambos movimentos de cooperar e competir, não nos aprofundaremos nesse assunto, mas destacamos que se encontram e se manifestam durante as brincadeiras. O ganhar está em continuar a jogar e pode ser partilhado, assim, juntos pudemos sorrir e aproveitar (BRANDÃO, 2005).

Corri e consegui pegar Eliz. Enquanto à levava para o canteiro (que representava a cadeia na brincadeira) ela pediu para beber água e depois de beber ela saiu correndo dizendo; “esse era o meu plano de fuga” eu não disse nada e fui procurar Rita e Lisa, enquanto procurava Eliz voltou, um pouco triste e disse; “eu não posso fugir, você me pegou, fugir não vale” e enquanto eu levava ela para o canteiro, perguntei: “e se você virar polícia comigo? Assim me ajuda a pegar e não fica lá no canteiro sozinha” ela sorriu e concordou, disse que ia avisar as meninas que estava como polícia comigo. Rita e Lisa aceitaram e continuamos a brincadeira de forma que quem fosse pego se tornava polícia (DC 22/10/2014)

Nesse último caso à seguir, quem influenciou o modo de brincar foi uma pessoa que estava próxima do lugar em que as crianças brincavam. Carla e Elias se divertiam, imaginavam que eram cavaleiros e que corriam, não havia problema na brincadeira e mesmo depois da interferência de tal pessoa as crianças continuaram.

Carla colocou os joelhos e as mãos no chão e disse; “pode vir que o cavaleiro aqui quer correr” Elias estava indo se sentar sobre Carla e um homem que estava sentado no banco observando a cena disse de longe; “não não ele é muito pesado para você, assim não pode” Elias parou de sorrir, ficou triste e se sentou, Carla se aproximou e disse que eles podiam continuar brincando, disse que os dois podiam ser cavalos e assim os dois voltaram a brincar, correndo com as mãos e os joelhos no chão, se divertiram (DC 19/11/2014).

Considerações

Com este estudo foi possível identificar e compreender algumas relações que foram construídas e vivenciadas durante o brincar. Entendemos que no brincar as crianças se conhecem, conversam, encaminham possibilidades para resolver conflitos e/ou problemas. No brincar a criança ouve, toca, sente, cria, partilha, se expressa, ensina e aprende.

Nesse artigo a empatia, confiança e coletividade se revelaram como processos educativos presentes entre as crianças. Por meio do diálogo elas revelaram suas ideias e posições, as organizações no brincar, aprenderam e ensinaram com o outro. No brincar, a criança pode assumir a posição de protagonista, produtora e sujeito falante. Além disso, neste

espaço simbólico a criança tem a oportunidade de produzir saberes, experimentar relações e viver a sua infância.

Brincar como parte da cultura da infância precisa ser compreendida como uma linguagem da criança, experiência de construção, permitindo que ela seja autora de sua fala, de seus gestos e ações. Este fato traz também a marca da particularidade no brincar de cada criança, pois ela encontra nesta experiência modos de falar em nome próprio e de si mesma no diálogo com o coletivo. Isso implica a existência de uma dimensão inter-subjetiva no brincar. Além disto, demanda reconhecê-lo como uma experiência estruturante para a criança, ou seja, as experiências por ela experimentadas nas brincadeiras são alimentos para a sua constituição como humano.

Por fim colocamos que, na experiência de brincar a criança potencialmente se humaniza, encontra consigo, com o outro e com o mundo.

Referências

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A.; SARTORI, G. D.; DUARTE, C. T. **Jogos e brincadeiras no cotidiano da Escola de Ensino Fundamental**: o que revelam as crianças dos anos iniciais. São Carlos: UFSCar/CNPq, 2014 (Pesquisa em andamento).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: inclusão para crianças de seis anos de idade. Brasília, 2006, p. 33-44.

BRANDÃO, C. 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.

BRANDAO, C.R. Prefácio Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, M. W. de SOUZA, F.R. (Orgs.) **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014, p. 11-18.

BRANDÃO, C. R., STRECK, D.R. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida:Ideias & Letras, 2006.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LELOUP, J. Y. **O corpo e seus símbolos**: uma antropologia essencial. Organização: Lise Mary Alves de Lima. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, M. V.; SILVA, P.B.G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A.V.G.; JOLY, I.Z.L. **Processos Educativos em práticas sociais**: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014, p. 29-46.

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

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

SILVA, Maria das Graças Barreto da; SAITO, Cássia Mitsuko; ESPÓSITO, Vitoria Helena Cunha; OHARA, Conceição Vieira da Silva. Intervenção educativa junto a mãe/bebê lactente em situação de massagem. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 424-438.

INTERVENÇÃO EDUCATIVA JUNTO A MÃE/BEBÊ LACTENTE EM SITUAÇÃO DE MASSAGEM

Maria das Graças Barreto da Silva
Cássia Mitsuko Saito
Vitoria Helena Cunha Espósito
Conceição Vieira da Silva Ohara

Eixo Temático: Motricidade, Bem Viver e Saúde

1. INTRODUÇÃO

O cuidado da criança pequena, tradicionalmente responsabilidade exclusiva da família, no contexto social atual vem sendo compartilhado com outros cuidadores, seja por problemas de saúde ou mesmo para dar conta do cotidiano de vida pessoal e profissional das mães, indicando a necessidade de parceria entre as áreas do conhecimento, em especial a saúde com a educação.

Em nossa época, a ausência de espaços para a reflexão sobre como criar filhos se reflete mais particularmente na insegurança das mães e dos pais frente à criança. Apesar de o cuidado materno ser tão essencial, algumas mães encontram dificuldade em realizá-lo de maneira satisfatória, pela complexidade que envolve assumir a função materna ou por não conseguir se adequar à nova rotina, devido a motivos emocionais ou ainda pelas cobranças e imposições de modelos colocados pela sociedade, dentre outros. Embora, muitas mães e pais demonstrem interesse em conhecer o bebê¹, alguns também demonstram ansiedade, com o excesso de informações e pela valorização acentuada pela cultura, as novas aquisições, carregando-os de expectativas. Assim, as mães ao sentirem necessidade de orientações em

¹ Como bebê aqui, estamos nos referindo ao recém-nascido e ao jovem lactente em seu primeiro ano de vida.

relação aos seus filhos, recorrem às instâncias de saúde, em busca da confirmação de suas formas de ação como mães, ou seja, sua maternagem¹².

Este contexto de exigências gerou a necessidade de nos prepararmos como profissionais para responder a esta demanda, o que nos encaminha para uma abordagem centrada nas interações dos bebês com suas mães em situação de massagem.

Na massagem, fica evidente que a perspectiva corporal nos bebês, é o que permite identificar e distinguir os objetos no tempo e no espaço. Em consonância com Merleau-Ponty, o corpo é que carrega o ponto de vista sobre o mundo (1). Por isso, o contato corporal que a massagem proporciona, permite ao bebê ficar atento, tomar consciência progressivamente de sua corporeidade e interagir com o meio ambiente.

Construímos esta trajetória, buscando o conhecimento do bebê. Tendo em vista que em trabalhos anteriores^(2; 3; 4) a massagem foi desvelada como cuidado amoroso, como forma de compartilhar vivências humanas, por trazer descobertas construtivas para a valorização do vínculo afetivo e da espontaneidade na relação, em detrimento às abordagens centradas exclusivamente em técnicas. Neste contexto, coloca-se como relevante buscar sensibilizar os graduandos e profissionais para que possam praticar um cuidado mais humano, visando contribuir para a melhora da qualidade dos serviços de saúde e educação infantil, com repercussões junto à população.

2. A ESCOLHA METODOLÓGICA

Este estudo constitui-se a partir da experiência de uma graduanda/extensionista de enfermagem, buscando desvelar os bebês lactentes no Grupo Terapêutico de Massagem e Estimulação com Bebês (GTMEB), uma das atividades do Programa de Extensão Massagem e Estimulação com Bebês (MEB), da Escola Paulista de Enfermagem. Vinculado ao Grupo de Estudos em Puericultura, da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, certificado pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, o qual em seu caráter interinstitucional integra a Cátedra Joel Martins (UFSCAR-PUC/SP, UNIFESP, FASM).

Neste percurso interessa-nos ter como foco o bebê, tendo como ponto de partida a experiência por ele vivida. Dela decorre uma trajetória metodológica e uma ação com base nos pressupostos de orientação fenomenológica – hermenêutica, em resposta à seguinte interrogação: *Como o bebê lactente se mostra durante a massagem?*

² Maternagem: refere-se a um sistema de cuidados prestados pela mãe ou um adulto responsável por exercer esta função, para suprir as necessidades dos bebês. La Planche J. Vocabulário da psicanálise. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

Para tanto, levamos em consideração os pressupostos de Merleau – Ponty⁽¹⁾ dentre outros pensadores contemporâneos do Brasil ^(5;6).

A trajetória fenomenológica consiste de três momentos, a descrição, a redução e a compreensão-interpretação. A redução fenomenológica permite uma apreensão direta da experiência individual, objetivando selecionar as partes essenciais da descrição. Nesta perspectiva, o pesquisador assume o resultado da redução como um conjunto de asserções significativas, denominadas unidades de significado (US) que apontam para a consciência que ele tem do fenômeno ⁽⁶⁾. Para finalmente organizar uma síntese das US, resultante das análises das descrições da observação dos bebês lactentes sujeitos da pesquisa, buscando convergências, divergências e idiosincrasias. Nesta etapa, a busca de compreensão envolve uma interpretação na tentativa de especificar o significado encontrado. Assim chega-se a possibilidade de tematização dos elementos essenciais do fenômeno abertos a interpretações mais amplas do que foi expresso pelos bebês lactentes.

Considerando que o corpo próprio, merleauPontyano, estabelece com o mundo relações de sentido, isso nos remete a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento, contemplando reflexões já embasadas em autores do desenvolvimento neuropsicomotor infantil ^(7; 8; 9) agora em diálogo com o pensamento de Merleau-Ponty.

Para Merleau-Ponty o organismo e o comportamento humanos, podem ser compreendidos nos níveis físico, biológico e humano. Esses três níveis são interdependentes, o biológico contém o físico e o humano pressupõe a ambos. Considerando que o corpo “nosso ancoradouro no mundo” ultrapassa a concepção materialista, que considera-o como objeto, e a visão espiritualista que o desconsidera, opondo-o à alma. Assim, o corpo, para ele, confunde-se com o “eu próprio”, “eu sou o meu corpo”⁽¹⁾

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Região de Inquérito

Situamos a região de inquérito no Grupo Terapêutico de Massagem e Estimulação com Bebês- GTMEB, que se realiza no CAENF- Centro de Assistência e Educação em Enfermagem, Rua Leandro Dupret, 166, Vila Clementino. São Paulo. Vinculado ao Departamento de Enfermagem Pediátrica da UNIFESP. Este espaço recebe mães, algumas vezes junto aos pais, com seus bebês da comunidade em geral. As sessões do GTMEB ocorrem em uma sala com espelho na parede, aquecedor de ambiente, som e baixa luminosidade. Cada sessão ocorre com uma ou duas mães com bebês de idades aproximadas,

uma vez por semana com duração de aproximadamente uma hora. Dentro deste horário as mães podem esperar os bebês se ambientarem, amamentá-los, trocar as fraldas e tirar dúvidas sobre os cuidados maternos e o desenvolvimento infantil. Iniciada a sessão, a estudante-pesquisadora demonstra a massagem em uma boneca e as mães em colchões dispostos ao seu lado repetem os passos em seus bebês, aprendendo a massagem gradativamente em seus próprios ritmos. Dialogando sobre o processo evolutivo do desenvolvimento neuropsicomotor, buscando favorecer o vínculo afetivo e proporcionar ao bebê estímulos sensório-motores, relaxamento tônico, vivências exteroceptivas, propioceptivas, pautadas pelo bem-estar e respeito. Um espaço propício a instrumentalização na massagem, assim como a observação do bebê na dinâmica relacional com a mãe. A observação é o elemento básico da investigação, que carrega a possibilidade de um maior contato do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado, principalmente em situações onde não há comunicação verbal, como é o caso do sujeito desta pesquisa: o bebê lactente entre dois e sete meses de idade.

População

Dos sujeitos: Foram nove lactentes *normais* massageados nas sessões do *GTMEB* por suas respectivas mães. No percurso procurou-se acompanhar os mesmos bebês desde a primeira até a última sessão, dentro das possibilidades. O critério utilizado para a escolha dos sujeitos foi a idade cronológica, para contemplar a faixa etária proposta, que frequentaram o maior número de sessões dentro de uma mesma idade. Deste modo, as observações resultaram em dezenove descrições.

Período de Coleta de Dados: de abril a junho de 2003

A coleta de dados teve início após aprovação do Comitê de Ética, CEP nº. 0212/03, com o consentimento dos responsáveis legais pelos bebês. Durante cada sessão de massagem, a estudante –pesquisadora foi descrevendo o observado nos lactentes, procurando responder a questão norteadora: *Como o bebê lactente se mostra durante a massagem?* Dessa forma a pesquisa foi sendo auxiliada pela vivência intencional, viabilizando a descrição de forma sistematizada. Concomitantemente fomos realizando registros fotográficos como complemento à identificação da corporeidade dos bebês observados.

4- O CAMINHAR DA PESQUISA

RESULTADOS, LEITURA E INTERPRETAÇÃO:

No trabalho foram destacadas as seguintes temáticas: Funções vegetativas; Postura e movimento corporal; Movimento dos membros; Atividade manual; Contatos por meio do olhar; Universo oral; Emissão de sons guturais; Manifestação do choro; Expressões faciais; Interação com a mãe e amamentação.

Desenvolvimento das temáticas:

1. Funções vegetativas

Boceja. (US.18-D.10)

Assim como o adulto, porém de maneira mais espontânea, o bocejo do bebê pode indicar seu completo relaxamento culminando na chegada do sono, mostrando o momento de encerrar a massagem.

O sistema nervoso do lactente está mais ajustado ao ambiente pós-natal que o recém-nascido. A respiração é mais regular, ele já não se engasga nem regurgita com tanta frequência, não é tão suscetível a se assustar e possui maior regulação da temperatura, porém não possui o controle do esfíncter anal e urinário ⁽²⁾.

Defeca (US.21-D.10)

O conjunto de nossas observações mostra que é raro o bebê defecar durante a massagem. Embora, com a estimulação sinestésica, isto é, com a flexão dos membros inferiores isso possa vir a ocorrer.

A massagem exerce um efeito tranquilizador nos bebês de forma potencial que se mostra principalmente pela eliminação vesical e salivação ⁽³⁾.

Urina. (US.7-D.4)

Baba. (US.8-D.18)

Como as funções vegetativas, as atividades fisiológicas são essenciais para o desenvolvimento do comportamento dele e indicam a normalidade e o bom funcionamento do seu organismo.

... faz expressão de choro. Suspira. Regurgita (US.19-D.17)

Portanto, por meio da organização das funções vegetativas que dão suporte a sua motricidade, os bebês desenvolvem sua corporeidade, expressam suas necessidades e se adaptam ao mundo.

2- Postura e movimento corporal

No seguimento contínuo das sessões de massagem, temos a oportunidade de observar a corporeidade dos bebês percebendo as diferenças individuais e o que é comum a todos como um padrão geral da espécie humana.

O movimento é sempre repleto de sentido. E o corpo que movimentamos, nunca é o objetivo, mas o fenomenal, ou seja, o corpo significativo, intencional⁽⁴⁾.

Considerando que a motricidade refere-se à maneira como o corpo habita o espaço que é, sobretudo, intencional. A motricidade do corpo – tanto como potência de atos como máquina de músculos e ossos para flexões e extensões – indica a relação vivida dele com o mundo e com os outros corpos.

Grita, empurra a barriga da mãe com as pernas se deslocando para cima e vira o corpo para o lado.(US.21-D.16)

Desde o nascimento, o bebê possui toda a base da coordenação motora, que se define como o aspecto mecânico da organização psicomotora do homem⁽⁶⁾.

Vira a cabeça para o lado e me olha... ao seu lado.(US.4-D.5)

Vira o corpo para o lado e desvira. (US.11-D.16)

O enrolamento como uma posição que traz bem-estar favorece a coordenação motora. Consiste em aproximar cabeça e bacia, através dos músculos flexores da cabeça, pescoço, abdômen e períneo, com os braços e pernas fletidos sobre o tórax. É uma posição de organização do bebê, sendo através dela que ele conseguirá esticar-se ou endireitar-se⁽⁶⁾. Dessa maneira, a adaptação do lactente ao mundo não depende apenas do componente biológico, mas também de suas vivências. No início isso dependerá bastante dos adultos, daí a importância da qualidade do manuseio, dos gestos, enfim, dos cuidados prestados nesta fase.

3- Movimentos dos membros

...pernas semi-flexionadas e os joelhos caídos para os lados (US.2-D.1)

O movimento de pernas e braços do lactente é autônomo e pode se mostrar aleatório, intencional ou até mesmo ser provocado pela mãe, e ele o utiliza para expressar suas necessidades.

...agita braços e pernas, faz uma expressão de choro (US.9-D.9)

No espaço do GTMEB salientamos o valor do respeito às expressões emitidas pelos bebês. Para isso os passos da massagem, que vão sendo apresentados gradativamente, são

prolongados nos locais onde proporcionam prazer, evidenciado pelas expressões de bem-estar e são encurtados ou mesmo interrompidos, quando ele expressa desprazer, ficando como um local a ser conquistado.

4- Atividades manuais

...mãos fechadas, as abre esporadicamente (US.7-D.1)

O desenvolvimento da preensão segue uma evolução durante todo o primeiro ano de vida, indo dos movimentos reflexos aos voluntários, intencionais, chegando ao gesto espontâneo.

Levanta os pés e segura com as mãos (US.23-D.16)

O tato, sentido tão evidente em nossas mãos, é utilizado para descobrir o próprio corpo, num processo de autodescoberta, tocando-se e brincando com as mãos e pés.

Olha para sua própria mão (US.16-D.6)

Mãe aproxima a mão de seu rosto, ele a olha atentamente, segura-a e leva à boca (US.15-D.13)

O lactente também usa o toque em sua interação social, principalmente para manter a relação com a mãe. Quando ele a toca, isso contribui para que venha a diferenciar seu corpo e formar uma imagem corporal dissociada da mãe, constituindo sua própria identidade.

Segura as mãos da mãe quando ela toca seu rosto (US.3-D.3)

5- Contatos por meio do olhar

A percepção do mundo se desenvolve com a experiência própria do bebê e a maturação de suas células nervosas. São capturadas primeiramente por meio dos olhos, dos outros sentidos e posteriormente da exploração motora.

...de costas... Olha o ambiente, olha para cada pessoa presente na sala e sorri (US.1-D.7)

O Recém nascido já tem a capacidade de ver e focalizar a uma distância de vinte a vinte e cinco centímetros aproximadamente. A mesma distância entre a sua face e a da mãe durante a amamentação. Eles também se orientam para o som virando os olhos e em seguida a cabeça, pois os nervos que ligam a visão à audição já estão desenvolvidos ⁽⁵⁾.

O lactente de um mês é capaz de manter os olhos fixos em uma direção e é atento ao rosto humano ⁽²⁾.

Olha atentamente para a mãe (US.13-D.3)

O lactente utiliza o olhar para um contato primário e através dele demonstra sua capacidade de interação, estabelecendo uma relação pessoal com a mãe e pessoas estranhas ao seu convívio. Observa seus rostos, expressões, ações e acompanha o movimento de seus corpos.

Eles também demonstram capacidade de prestar atenção e aprender pela observação. Deste modo, realiza uma exploração visual do ambiente, fixando os olhos nos objetos e olhando para o próprio corpo ele demonstra estar tomando consciência dele.

...frente ao espelho, ela olha sua imagem, sorri e balança a cabeça (US.1-D.17)

6- Universo oral

Os recém-nascidos apresentam reflexos orais como a reação de sucção e de deglutição e o reflexo dos pontos cardeais, quando tocamos o canto de sua boca, ele vira a cabeça na direção do estímulo ⁽⁷⁾.

Abre a boca quando a mãe toca o canto de sua boca (US.8-D.6)

Assim como as mãos, os lábios possuem o maior número de receptores sensoriais.

Leva a mão... até a boca e chupa (US.5-D.2)

Mais do que para se alimentar, o bebê utiliza a boca num processo de auto-descoberta, levando mãos e pés à boca ⁽²⁾.

Ao nascer, o bebê já possui o paladar altamente desenvolvido. Eles distinguem os diferentes sabores e possuem grande controle sobre seus lábios, nascendo prontos para se alimentar ⁽⁵⁾.

...segura o chocalho... leva à boca e morde... e o balança (US.6-D.17)

Também desvela o ambiente através da exploração de objetos com a língua e movimento labial, mordendo-os, chupando-os e sugando-os, em coordenação com as mãos.

7- Emissões de sons guturais

A linguagem do lactente evolui de simples balbucios até as primeiras sílabas e utiliza a associação destas para formar palavras. Ele aprende através de exercícios vocais, imitando e repetindo os ruídos que ele próprio emite e que ouve externamente do ambiente e das pessoas. Daí a importância de conversarmos com ele para estimulá-lo em sua linguagem.

Balbucia baixinho (US.9-D.5)

Grita, empurra a barriga da mãe com as pernas se deslocando para cima e vira o corpo para o lado (US.21-D.16)

O lactente com dois meses já estará apto a produzir sons laríngeos. Aos três meses já consegue demonstrar prazer com os sons que emite, repetindo-os e rindo quando lhe falam ⁽⁷⁾.

Balbuca quando a mãe fala com ele (US.4-D.4)

Dá “gritinhos” enquanto a mãe fala com ele (US.13-D.9)

Por meio da vocalização, o bebê demonstra que reconhece pessoas de seu convívio, principalmente seus cuidadores diretos, a mãe e o pai.

Me olha, sorri e balbuca (US.18-D.4)

Fica evidente que o bebê também emite sons para se comunicar, gritando conforme suas necessidades ou quando quer se fazer notar e ainda em resposta à estímulos que proporcionamos a ele, indicam se foram ou não de seu agrado.

8- Manifestações do choro

Mãe o pega no colo e ele cessa o choro (US.10-D.3)

Percebe-se o choro como uma das formas do bebê expressar o que está sentindo e comunicar suas necessidades e estresses orgânicos, seja mal-estar e/ou insatisfação. Este é um dos últimos recursos que ele adota quando já esgotou todas as outras formas de comunicação.

Quando a mãe atende prontamente ao choro, vai se estabelecendo uma relação de respeito e reciprocidade entre ela e seu bebê, o que repercute na diminuição da sua frequência. Começa a chorar com os braços abertos “em cruz” (US.24-D.13)

O bebê expressa suas necessidades através do choro.

Fica evidente que no estado de choro, as expressões do bebê podem variar. Os olhos encontram-se abertos ou firmemente fechados, a face se contorce e fica vermelha, os braços e pernas movem-se vigorosamente. Muitas vezes o bebê cessa o choro quando a mãe o segura no colo, acaricia-o ou quando o coloca sobre o ombro.⁽⁵⁾

...mãe o despe, ele cessa o choro (US.2-D.4)

O choro do filho mobiliza a mãe a atendê-lo e estimula a produção do leite materno.

9- Expressões faciais

As expressões faciais dos bebês são semelhantes em todas as culturas. Desde o nascimento eles já são capazes de produzir quase todas as expressões faciais do adulto, observam principalmente os olhos e a boca dos adultos, modificando seus próprios rostos.

À medida que crescem, suas expressões vão se assemelhando as de sua família e cultura particulares ⁽⁵⁾.

Sorri para a mãe quando ela lhe beija o pé (US.15-D.4)

...de costas... Sorri e dá risadas quando a mãe brinca com ele (US.1-D.12)

Sorri durante alguns passos da massagem e faz caretas para outros (US.3-D.7)

... faz expressão de choro. Suspira. Regurgita (US.19-D.17)

Atenta, a mãe percebe que o lactente demonstra seus sentimentos por meio de expressões faciais muito antes do choro. Ele comunica suas necessidades e desgostos através de caretas, expressões corporais e pelo choro. Assim como demonstra satisfação e bem-estar pelos movimentos corporais, pelos sons guturais e principalmente com o sorriso.

Sorri para a mãe.(US.9-D.2)

Olha atentamente para a mãe falando com ele e sorri.(US.2-D.9)

...de costas... Olha o ambiente, olha para cada pessoa presente na sala e sorri.(US.1-D.7)

Para estabelecer uma relação de qualidade e reciprocidade com o bebê, a mãe precisa estar atenta a estes sinais que ele transmite e ao nortear seus cuidados por meio deles, favorece o desenvolvimento de seu filho.

10- Interações com a mãe e amamentação

Já nos primeiros minutos após o nascimento, os bebês possuem a capacidade de interagir com seus pais, e a mãe parece estar especialmente aberta e receptiva na aprendizagem de perceber seu bebê através de todos os sentidos. Eles já estão coordenando visão, som e memória da voz de suas mães e demonstram preferência por ela; o reconhecimento da voz do pai vem um pouco mais tarde. ⁽⁵⁾

Sorri para a mãe quando ela lhe beija o pé (US.15-D.4)

Os bebês em sua singularidade demonstram precocemente preferências e diferentes tempos de habituação. Portanto cada um deles pode responder ao mesmo estímulo de diferentes formas.

Mãe segura suas pernas e ele sacode-as (US.17-D.3)

Eles são influenciados pela hereditariedade, ambiente e pela maneira como as mães o trata que também depende da relação de ambos, pois cada bebê tem sua própria forma de interação.

...de costas ...Sorri e dá risadas quando a mãe brinca com ele (US.1-D.12)

A relação com a mãe é primordial para o desenvolvimento do bebê, mas também é importante que ele tenha um tempo para explorar sozinho o ambiente e se relacionar consigo mesmo.

Mãe segura suas mãos, ela impulsiona o corpo para a frente e se senta (US.11-D.17)

Vemos nesta atitude da mãe a importância dela favorecer a manifestação de comportamentos de autonomia do bebê, reforçando a sua satisfação em realizar o movimento por si só.

A amamentação, assim como a massagem são momentos de estreita interação entre mãe e bebê, pois permitem um maior contato entre eles, onde o bebê recompensa a mãe pelas carícias e afetos olhando dentro de seus olhos, sorrindo, tocando-a, vocalizando e se acalmando ao seu toque.

Segura as mãos da mãe quando ela toca seu rosto (US.3-D.3)

Durante a massagem, o bebê pode indicar a necessidade de mamar.

Após a mamada o bebê se acalma, podendo retornar a massagem caso não durma em seguida.

A amamentação, além de suprir uma necessidade fisiológica do bebê também estabelece uma estreita relação entre mãe e filho, um momento de maior contato corporal, de troca de olhares, de atenção e comunicação.

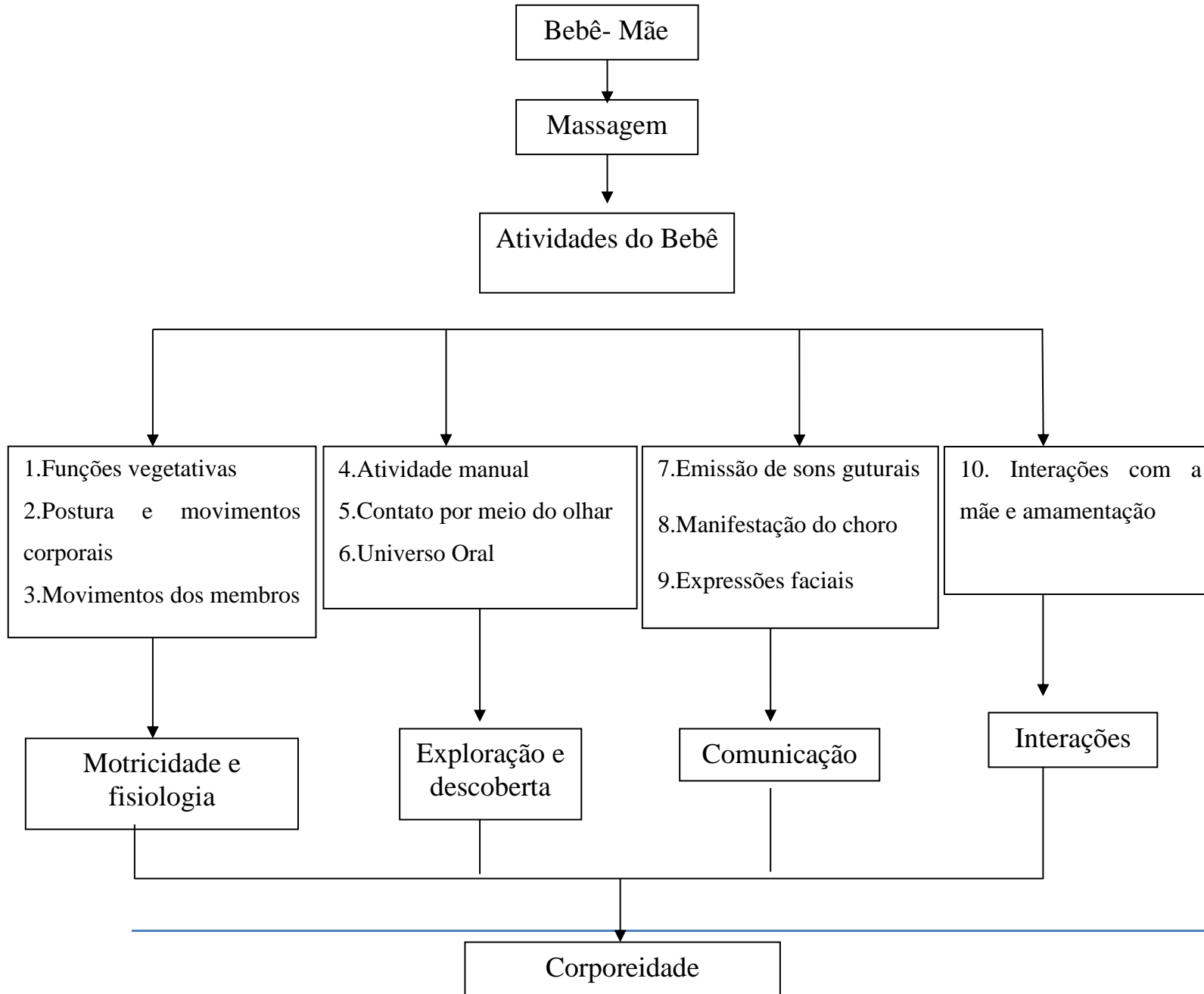
...mama olhando para a mãe (US.12-D.18)

A amamentação é um elemento central da maternagem, pois organiza a evolução afetiva entre mãe e bebê. A massagem pode contribuir na fase de desmame, por possibilitar que o contato corporal estreito da mãe com o seu bebê se prolongue. Uma mãe sensível percebe os sinais de interação do bebê e tenta retribuí-los criando uma relação de reciprocidade e respeito, oferecendo conforto, tranquilidade e segurança e deste modo desempenhando sua maternagem.

Intersignificações entre os elementos temáticos

A confluência entre os dez elementos temáticos permitiu reagrupá-los em outros quatro grandes temas possibilitando a construção de intersignificações, que nos possibilitam perceber o fenômeno em sua totalidade ⁽³⁾. A Corporeidade do bebê, indica a aquisição gradativa da coordenação motora principalmente pela postura e pela motricidade. Os ajustes vegetativos conferem suporte à motricidade, garantindo a sobrevivência e a adaptação ao mundo, além de evidenciar o relaxamento. Suas descobertas por meio do olhar, do universo oral e da motricidade indicam uma curiosidade aguçada pela constante exploração do corpo próprio, do ambiente e das pessoas que os cercam. Deixando explícito como eles são capazes de comunicar suas necessidades, expressar suas emoções e interagir por meio das expressões

faciais, emissão de sons guturais e pelo choro. Essa estreita interação com a mãe, evidenciada durante a massagem se mostrou um meio facilitador da relação de apego mãe-bebê.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste contexto de saúde, fica clara a necessidade de compreensão e respeito à individualidade do bebê, onde cada relação é única. A experiência de direcionar esta pesquisa pela vivência intencional possibilitou uma compreensão gradativa, trazendo segurança a cada etapa, pela aprendizagem adquirida e pela possibilidade de superar os desafios na construção de conhecimentos.

Por meio do conhecimento da corporeidade dos bebês lactentes, descobrimos suas competências e necessidades, o que traz a possibilidade de planejarmos de forma confiante as intervenções de cuidado, buscando favorecer o desenvolvimento da criança, objetivando uma intervenção precoce com vistas à terapêutica clínica e à perspectiva de vida futura. Assim, contribuindo para a otimização das relações das mães, desempenhando um papel de responsabilidade em uma assistência humanizada.

A finalidade última desta pesquisa é divulgar seus resultados buscando contribuir para a compreensão da dimensão da corporeidade do bebê lactente a profissionais de creches, escolas de educação infantil, hospitais e ambulatórios, dentre outros. Como forma de sensibilizá-los a planejarem suas intervenções de cuidado pautadas em conhecimentos, construídos por meio também da observação da singularidade do bebê.

REFERÊNCIAS

- (1) Merleau-Ponty, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- (2) Silva MGB, Espósito VHC. Massagem em bebês: ação educativa em direção ao desenvolvimento humano e à cultura de paz. (**Anais**) II Fórum Internacional de Enfermagem. Escola Paulista de Enfermagem: 70 anos de história. Universidade Federal de São Paulo. 2009, n.056.
- (3) Silva MGB, Espósito VHC. Massagem em bebês como ação educativa In: Silva GTR, Espósito VHC (Org). **Educação e Saúde**: Cenários de Pesquisa e Intervenção. São Paulo: Martinari, 2011. p.93-101.
- (4)-Silva MGB. **Massageando Bebês**: a singularidade da experiência. São Paulo, 2000, 184 p. Tese (Mestrado) do Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, 2000.
- (5) Espósito VHC. **Construindo o conhecimento da criança adulto**: uma perspectiva interdisciplinar? Estudos e pesquisas em ciências humanas e saúde. São Paulo: Martinari, 2006.

- (6)-Martins J. **Um enfoque fenomenológico de currículo**: educação como poesis. Moraes, 1991.
- (7)Vilanova LC. Aspectos neurológicos do comportamento da criança. **Rev. Neurociências**, v.6, n.3, p.106-10, 1998.
- (8)-Klaus MH, Klaus P. **O surpreendente recém-nascido**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- (9)-Béziers MM, Hunsinger Y. **O bebê e a coordenação motora**: os gestos apropriados para lidar com a criança. 2. ed. São Paulo, Summus, 1994. Cap.1.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

VARGAS GARCÍA, Carol; BUSTAMANTE JORQUERA, Paola; LARA VÁSQUEZ, Angélica. Patrones de apego y su desarrollo en la motricidad infantil de niños y niñas de nivel medio mayor del Jardín Ñielol de la ciudad de Temuco y pre-kinder del Colegio Santa Marta de la ciudad de Valdivia durante el segundo semestre del año 2013. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 439-450.

**PATRONES DE APEGO Y SU DESARROLLO EN LA MOTRICIDAD
INFANTIL DE NIÑOS Y NIÑAS DE NIVEL MEDIO MAYOR DEL
JARDÍN ÑIELOL DE LA CIUDAD DE TEMUCO Y PRE-KINDER DEL
COLEGIO SANTA MARTA DE LA CIUDAD DE VALDIVIA DURANTE
EL SEGUNDO SEMESTRE DEL AÑO 2013.**

Carol Vargas García
Paola Bustamante Jorquera
Angélica Lara Vásquez
(Universidad Mayor, Temuco)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Introduccìon

El apego incide en el desarrollo de la relación niño-adulto, provocando una interacción que permite seguridad o no dependiendo de cómo se de ésta. El normal desarrollo de un niño depende de cómo haya funcionado el apego desde el vientre de la madre hasta sus primeros años de vida. El apego seguro convierte a un niño independiente y dispuesto a explorar su entorno, por otro lado un apego o disrupciones provocan inseguridad y temor a todo lo que le rodea.

De esta forma la autonomía y el proceso educativo del niño logran abrir caminos hacia una motricidad infantil liberadora y exploratoria hacia sí mismo y el contexto, abriendo posibilidades de desarrollo de habilidades comunicativas, artísticas y corpóreas según el contexto lo permita. La presente investigación tiene el objetivo de analizar cómo se manifiestan dichos patrones en niños con las edades señaladas anteriormente, como incide el rol del educador y adulto responsable, describir los cambios del desarrollo de su motricidad infantil y la correspondiente autonomía que adquiere a partir de ello, con ello también busca

identificar los patrones de apego y describir las condiciones que favorecen el desarrollo de la autonomía.

Luego se establece los criterios para desarrollar la investigación, tales como: la relevancia social, la utilidad práctica y la conveniencia debido a que las personas que participan en la investigación pertenecen a los contextos de los participantes. Siguiendo con la investigación se desarrollan las teorías y enfoques de la investigación cualitativa, donde se sustenta el estudio a realizar. Parte de la premisa de la teoría fundamentada en donde existe la relación de los investigadores con los participantes para el logro de los objetivos del estudio, donde la teoría expuesta es provisoria para dar lugar a los participantes como protagonistas y fuentes verídicas de la información que pudiesen entregar. Los conceptos relevantes de estudio parten desde el apego, pautas de crianza, motricidad y autonomía como fuente teórica de la investigación expuesta.

Teoría del apego

Bowlby (1995) define el apego como: “Cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con el otro individuo claramente identificado al que se considera más capacitado para enfrentar al mundo. Esto resulta sumamente obvio cada vez que la persona está asustada, fatigada o enferma, y se siente aliviada con el consuelo y los cuidados”. (Farkas, Santelices, Aracena y Pinedo, 2008)

Durante la infancia se requiere afecto, compañía y amor por parte de sus cercanos, puesto que esto le permitirá al niño establecer confianza y seguridad o inseguridad dependiendo de la actitud tomada por su familia. (Posada, Ramírez, Gómez, 2010).

Stern en Frenquelli (2005) establece la teoría del apego como una transmisión generacional, porque ninguna de las dos teorías contempla que el desarrollo de una persona no se lleva a cabo sin la existencia del apego

Bowlby (1980) hace mención que el niño tiene una predisposición biológica a buscar la proximidad y el contacto con sus seres significativos, convirtiéndose en una vinculación afectiva con las personas que le cuidan. Desde el punto de vista subjetivo se traduce en la búsqueda de seguridad mediante la presencia y el contacto con las figuras de apego.

Siguiendo con la teoría del apego, desarrollada por John Bowlby (1969, 1973, 1980) las conductas de apego de los niños, por ejemplo, demostraciones de afecto que sean reciprocas con las del adulto, refuerzan la conducta de apego del niño hacia ese adulto en particular, dando seguridad y fortaleciendo la experiencia emocional (Sroufe, 1996).

Conductas de apego

Las conductas de apego, el niño las obtiene y las mantiene por una serie de expresiones, como gritos, sonrisas, agitación motora, etc. En general, con estos comportamientos el niño logra captar la atención de sus padres y/o adultos cercanos logrando el objetivo que es acercarse y permanecer junto a él. (Schaffer, 1989; Bolwby, 1995; Klaus et al. 1996).

Félix López en Barudy (1999), da a conocer que los contenidos más importantes del apego, son los recuerdos, especialmente cuando se producen acontecimientos importantes: el comienzo de la escuela, el nacimiento de un hermano etc., o cambios evolutivos.

Se puede desarrollar el apego inseguro en los niños, cuando las personas más cercanas no tuvieron competencias suficientes para cuidarlos, protegerlos y socializar con ellos. Se pueden desarrollar dos subtipo de apego inseguro: (a) el ambivalente, donde los padres no rechazan totalmente a sus hijos, y, (b) el rechazante, en el que los padres ignoran las demandas de comunicación y de afecto del niño (Barudy, 1999).

A partir del primer año de vida, se establece la vinculación afectiva, en donde tendrá que ir adquiriendo cierto grado de independencia de las figuras de apego. Por esto es importante considerar que la relación entre madre – hijo es altamente empática y permite compartir estados afectivos para obtener seguridad y poder enfrentarse en el medio en el que están insertos. (Bowlby, 1995; López, 1999).

Por otro lado Ainsworth en Bowlby (1969) plantea que es importante tener una visión estable, coherente y segura por parte de la madre, ya que así hay menos angustia en el niño ante las separaciones. Esto lleva a un reajuste que implica considerar no solo la separación, sino la calidad de la relación. Así mismo Ainsworth en Quiroga & Ibañez (2007) destaca que existen diferentes tipologías de apego que marcan la relación e interacción social del niño, y se describen de la siguiente manera:

Apego Seguro: Estos niños confían en que sus padres serán accesibles, sensibles y colaboradores si ellos se encuentran en una situación difícil o atemorizante; con esta seguridad se atreven a explorar el mundo. En cuanto a la relación con otros niños, tienen respeto y son empáticos, manteniendo lealtad y confianza respecto a sus amigos más cercanos. Cabe destacar que este tipo de apego se ve favorecido porque la madre se muestra atenta y amorosa cuando su hijo/a busca consuelo y cariño.

Apego Inseguro-Evitativo: Estos niños son desconfiados e intentan volverse autosuficiente. En su relación con otros niños muestran menor aflicción y dependencia cuando se lastiman, tienden a victimizar a los otros y pueden dar la falsa impresión de ser emocionalmente maduros, sin embargo son menos capaces de disfrutar la cercanía y la intimidad. Se debe destacar que los niños con este tipo de apego es el resultado de una actitud rechazante por parte de la madre, ya que cuando el niño se acerca a ella en busca de protección y consuelo, no encuentra la satisfacción que necesitaba.

Apego Inseguro-Ambivalente o Ansioso: Estos niños están inseguros de sí mismos y de que su madre lo ayudará cuando lo necesite. A causa de esta incertidumbre, el niño siempre tiene la tendencia a la separación ansiosa y al aferramiento, mostrándose ansioso frente a la exploración del mundo. En cuanto a su relación con otros niños es inestable, son irritables y pueden perder el control con facilidad. Cabe señalar que este tipo de apego en la que el conflicto es evidente, se ve favorecida por el progenitor que se muestra accesible y colaborador.

Apego Inseguro Desorganizado: Main & Solomon en García & Ibañez (2007) mencionan que existen niños que no clasifican en ninguna de las otras categorías, que éstos muestran comportamientos desorganizados e incoherentes. Los movimientos parecen congelarse y muchas veces presentan conductas invariables.

Pautas de crianza

Es importante dar a conocer que la familia constituye el núcleo básico en el cual el niño encuentra sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa que ésta realiza. En la familia se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos y, a través de ella, el niño incorpora las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes.

A continuación se darán a conocer algunos autores que nos hablan de las pautas de crianza de los padres:

Becker (1964) Considerando la disciplina y afecto como dos variables que distinguen a unos padres de otros, se puede decir que la primera, define a aquellos que tienen el amor hacia el niño como instrumento principal para modelar la conducta. En cambio, los métodos autoritarios se relacionan con reacciones externas contra la agresión y con falta de comunicación afectiva entre niño/a y padres.

Para el desarrollo de los distintos tipos de conducta del niño sería de mucha importancia la dedicación afectiva de los padres, la independencia y oportunidad de desplegar la personalidad que conceden al niño. También, el citado autor define variables tales como afecto, comprensión, uso de explicaciones y respuesta positiva a la independencia.

Schaffer y Crook (1981), definen las técnicas de control no como imposición arbitraria, sino como un proceso basado en la concordancia y que respeta las características temporales y de contenido de la conducta del niño, además dividen las técnicas de control, en verbales y no verbales. Cabe señalar además que las estrategias socializadoras de los padres cambian, evolucionan y se vuelven complejas a medida que el desarrollo del niño va en aumento.

Confirma Hoffman (1976) que los procedimientos de disciplina utilizados por los padres contienen elementos como el poder, la negación de afecto e inducción; y que, a su vez, tiene efectos distintos sobre los niños. Así, la afirmación de poder se lleva a cabo en el uso de la fuerza física, en la eliminación de privilegios, y/o en las amenazas de hacerlo.

Finalmente se puede deducir, que dependiendo de las pautas de crianza utilizadas por padres van a inferir directamente en la personalidad que desarrolle su hijo y en la manera que se desenvuelva en la sociedad.

Motricidad

El desarrollo psicomotor se entiende como la forma en la que el niño va actuando sobre el entorno y como va adquiriendo nuevas competencias. (Justo Martínez, 2000). En este sentido, el fin del desarrollo psicomotor es conseguir el dominio y control de su cuerpo, hasta lograr todas las posibilidades de acción. Dicho desarrollo se pone de manifiesto a través de la función motriz, desde los movimientos reflejos del recién nacido hasta llegar a la coordinación de los grandes grupos musculares que intervienen en los mecanismos de control postural, equilibrios y desplazamientos.

Por lo tanto el desarrollo psicomotor del niño busca que éstos sean capaces de controlar sus conductas y habilidades motrices. Dentro del ámbito del desarrollo motor, la educación infantil, como señalan García y Berruezo (1999: 56), tiene como objetivo facilitar y avanzar en control del cuerpo, desde el mantenimiento de la postura, los movimientos amplios y precisos que favorezcan el proceso de representación y coordenadas espacio-temporales en el desarrollo del cuerpo.

Por su parte, Piaget (1936) sostiene que mediante la actividad corporal el niño piensa, aprende, crea y afronta sus problemas, lo que lleva a Arnaiz (1994: 43-62) a decir que esta etapa es un periodo de globalidad irrepetible, y que debe ser aprovechada por planteamientos educativos de tipo psicomotor, debiendo ser éste "una acción pedagógica y psicológica que utiliza la acción corporal con el fin de mejorar o normalizar el comportamiento general del niño facilitando el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad".

Autonomía

La autonomía como tal, es un proceso que se da de forma natural en el proceso de maduración del ser humano. Este consiste según la vigésima segunda edición del diccionario de la Real Academia de la lengua 2001: Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie.

La habilidad para tomar decisiones, debe ser fomentada desde el inicio de la infancia, porque cuanto más autonomía adquiere un niño, mayores posibilidades tiene de llegar a valerse por sí mismo.

Piaget (1932) determina que los niños desarrollan la autonomía, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. La autonomía moral involucra un principio que orienta al niño a darse cuenta de que las normas son flexibles y que siempre pueden estar sujetas a interpretación. Por otro lado la autonomía intelectual, la cual no se basa en los contenidos, sino que está centrada en el desarrollo de estructuras del conocimiento.

Freire (2004) referente a su libro *Pedagogía de la Autonomía* hace hincapié en quien se está formando se convenza de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades a su construcción, enseñar exige respeto a la autonomía del niño y el educador debe respetar este principio.

Diseño Metodológico

La investigación tiene un componente cualitativo en donde se busca comprender el proceso del objeto de estudio para interpretar dicho fenómeno, teniendo una relevancia social. Los rasgos esenciales radican en la elección correcta de métodos y teorías apropiadas, visiones diferentes acerca de las teorías existentes, la capacidad de reflexión ante el fenómenos en estudio y el proceso de producción de conocimiento.

La base epistemológica de la investigación cualitativa se desarrolla en la **Fenomenología** en donde Schutz citado por Leal (s.f) establece que el investigador se adentra

hacia el mundo social para comprender desde allí lo que sucede con los actores sociales y su mundo cotidiano, en donde la particularidad de cada actor social es única a sus semejantes dependiendo de las significaciones que se vaya otorgando por dicho actor social. Aquí ocurre la inserción por parte del investigador al mundo cotidiano de los actores sociales pasando a ser un actor social al estar situado en tal mundo cotidiano. El rol del investigador social radica en la descripción, comprensiva e interpretativa de lo que observa acerca del actor social; lo que comparte y rodea consigo mismo y con los otros

En cuanto a la diversidad de participantes según Flick (2007) se establece una conexión entre investigadores en el campo del proceso investigativo como producto de conocimiento. En la variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa proponen puntos de vistas subjetivos, estudian la causa y el proceso de las interacciones y el significado de las prácticas, para esta investigación el **estudio de casos múltiple**.

Esta investigación se sustenta en el **Paradigma Interpretativo** según los niveles de Guba en Mansilla y Huiaquian (2012) donde tiene una realidad social a través de los significados que otorgan los actores, estudiando el proceso de interpretación desde la visión de las personas llegando a la comprensión de los fenómenos y buscando acceder a los significados con una metodología interpretativa-participante. De lo antes mencionado interpretar en este estudio es conocer y dimensionar la realidad de niñas y niños con patrones de apego diversos según han sido sus pautas de crianza y como se desenvuelven desde su motricidad en diferentes situaciones con sus pares y adultos. La importancia de plasmar los significados que se derivan desde las personas hacia su realidad social permite dimensionar como proyectan sus vivencias y coexisten con el entorno.

Los instrumentos utilizados en esta investigación es una pauta de **entrevista individual semiestructurada** que fue creada en colaboración y validación de tres expertos. También se utilizan las **técnicas de registro etnográficos** que permiten relatar hechos de forma textual, y por último la **lectura de textos**, la cual según Hochman (1993) "intenta discutir consecuencias y soluciones alternas, y llega a una conclusión crítica después de evaluar los datos investigados, el siguiente paso básico es generar preguntas sobre el mismo que puedan guiar la recolección de información significativa al desarrollar la investigación.

Resultados

La siguiente investigación tiene un carácter de categorías deductivas que permite plasmar lo que el investigador quiere registrar de los participantes. Las categorías

mencionadas a continuación se desprenden de los objetivos específicos planteados en este estudio, las categorías son las siguientes:

1-Categoría Cambios en el desarrollo de la motricidad infantil

2-Categoría Patrones de apego

3-Categoría Condiciones que favorecen el desarrollo de la autonomía

La información es vaciada desde el relato de las entrevistas, a unidades comprensibles y organizadas a través de una herramienta informática, específicamente el QSR Nvivo versión 10, la cual realizará el proceso analítico que nos llevará a una codificación abierta para dar paso a la inclusión de los códigos a las categorías deductivas antes mencionadas. De esta manera la Categoría cambios en el desarrollo de la motricidad infantil agrupa 8 códigos, de los cuales destacan mayores referencias autonomía, y habilidades motrices... La segunda categoría Patrones de apego agrupa 7 códigos, de los cuales destacan vínculos de apego, relación con desconocidos y personalidad. La tercera categoría Condiciones que favorecen el desarrollo de la autonomía agrupa 9 códigos en los cuales existe mayores referencias de los códigos relación con pares y preferencias...

Conclusiones

De acuerdo a lo investigado se puede concluir: que los niños y niñas que presentan un vínculo dependiente con sus madres evidencian una falta de desarrollo en las habilidades motrices y de autonomía.

Los patrones de apego seguro demuestran en los niños una confianza en sí mismos y de las relaciones que pueden originarse con sus pares u otros adultos en contextos formales e informales.

Los niños con patrones de apego seguro en sus tareas motrices demuestran confianza e interés en llevarlas a cabo, sin temer en realizarlas o si se origina dificultad piden realizarla nuevamente y solicitan explicación si ha quedado alguna duda en lo requerido. No obstante también son niños demostrativos de sus afectos con quien establecen lazos, sean pares u otros adultos que conviven en contextos escolares o familiares.

Los niños y niñas con patrones de apego inseguro o dependientes, generan niños tímidos, inseguros y desconfiados a la hora de realizar tareas o vínculos con otras personas.

Los niños/as con poca tolerancia a la frustración, en este caso, si se producían dificultades en llevar a cabo las tareas motrices, no sentían la confianza de volver a intentarlo. En variadas ocasiones mostraron inseguridad y desconfianza en las tareas que se les pedían,

ya que en casa están constantemente pidiendo la aprobación y apoyo por parte del adulto, es decir hay una falta de autonomía en su quehacer diario, manifestando torpeza, poca rigurosidad y desconcentración, no terminado lo solicitado en el tiempo fijado, lo que conlleva a un niño o niña pasivo en sus desarrollo motor y una madre que avala esta práctica.

Los niño/as inseguros para llevar a cabo la relación diaria con sus pares, ya sean conocidos o desconocidos toma mayor tiempo para establecerse, en este caso la timidez y desconfianza juega un papel en contra del desarrollo de la personalidad de los participantes.

Las condiciones que favorecen el desarrollo de la autonomía es la confianza de parte de la madre hacia el niño o niña, en donde se forma una comunicación emocional, ya que es la base que sustentan las capacidades a desarrollar en cualquier contexto. Por otro lado si el niño entrega toda la responsabilidad de él a su madre, no se está llevando a cabo un prospero desarrollo de la autonomía, en cambio un niño que siente confianza de parte de la madre hacia él colabora en la realización personal de tareas y de entablar vínculos con pares o adultos en la cotidianidad.

Es importante dar espacios para el desarrollo de habilidades sociales que permitan que el niño pueda atreverse a comunicarse con otros, lo que aumenta posibilidades de aprendizajes entre pares, el ver a otros como realizan actividades permite que se atreva a imitar lo realizado y ocurra la generación de nuevos aprendizajes.

Existe un desconocimiento en general de parte de las madres acerca del concepto de apego y sus manifestaciones en los niño/as.

Se puede evidenciar que en el sistema educativo se privilegia aprendizajes formales y/o dentro del aula y no tanto valor a lo que ocurre entre propios pares y actividades libres donde surgen aprendizajes significativos.

Los espacios para fomentar las habilidades y el desarrollo de la motricidad se vuelven escasos, lo que limita las posibilidades de los niños por experimentar sus propias capacidades y desarrollar nuevas destrezas.

Es necesario que dentro de los contenidos el desarrollo de la motricidad no sea una asignatura impartida por educadores de párvulo de forma exclusiva, ya que los docentes especialistas, como el profesor de educación física cuenta con una preparación adecuada en relación a esta tarea.

Es necesario incluir en los establecimientos a los padres y la responsabilidad que deben asumir para el desarrollo de herramientas a sus hijos, que permita generar un normal

desarrollo acorde a su edad y una autonomía adecuada en el niño/a que involucre una óptima relación con pares u otros adultos.

Es importante una real y aterrizada articulación de los objetivos de aprendizaje entre las educadoras de párvulo y los docentes de educación física o especialistas en motricidad para abordar de forma pertinente tareas a desarrollar desde el apego hacia la motricidad y sus posibilidades de acción.

Una mayor educación hacia las madres en relación al apego y como éste influye en el desarrollo del bebé, sus implicancias cuando crece y cómo afecta en la motricidad el vínculo con la madre, aportarían a valorizar en desarrollo de distintas habilidades y expresiones desde la acción.

Referencias

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (Vol. 1). London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Bowlby, J. (1973). *Separation: anxiety and Anger. Attachment and Loss* (Vol. 2). London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.

Bowlby, J. (1980.) *Loss: Sadness and Depression. Attachment and Loss* (Vol. 3). London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.

Unesco. (2003). *El desarrollo del Bebé: cognición, emoción y afectividad*. Madrid. Alianza.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. 2ª edición. Madrid: Morata.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo. Paz e Terra SA.

Glaser. B.G; Strauss A.L (1967), *Teoría Fundamentada, estrategias cualitativas*, New York. Aldine.

Hofer, M. A. (1995). *Hidden regulators: Implications for a newer understanding of attachment, separation, and loss*. In S. Goldberg, R. Muir, & J. Kerr (Eds.) *Attachment theory: Social, Development, and Clinical Perspectives* (pp. 203-230). Hillsdale, N.J.: Analytic Press.

Mansilla, J; Huaiquian, C (2012). *Metodología de la investigación científica: logos y technè*. Universidad Mayor Temuco.

Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Investigación cualitativa*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Stake, R.E (2007) *.Investigación con estudio de casos*.4º Edición. Madrid. Morata.

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós

Referencias de internet

Arteaga, P., V. Dölz, E. Droguett, P. Molina, G. Yentzen. (2001): Los Andes, Chile Evaluación del Desarrollo Psicomotor en Lactantes y preescolares. Revista Chilena Salud Pública, p 19-23.

Bedrossian E, Fernández R. El Consentimiento Informado. Algunas reflexiones para compartir. *Rev FASGO* 2001; 1(1): 14.

Campo-Redondo, M., & Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente, p 25, 41-54.

CAMPBELL, D. T. y FISKE, D. W. (1959): "Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix" *Psychological Bulletin*. N. 56. Pp. 81-105

Castillo, E; Vásquez, ML. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. En *Colombia Médica*. Vol.34: 164-167. Cali: Universidad del Valle.

Clerici, Gonzalo; García, María Julia. Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares: Aproximaciones teóricas. *Anu. investig.*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100065&lng=es&nrm=iso>. accedido en 16 nov. 2013

Farkas Ch, Santelices M, Aracena M y Pinedo J. (2008). Apego y Ajuste Socio Emocional: Un Estudio en Embarazadas Primigestas: Pontificia Universidad Católica de Chile.

García Quiroga, Manuela, & Ibáñez Fanes, Margarita. (2007). Apego e Hiperactividad: Un Estudio Exploratorio del Vínculo Madre-Hijo. *Terapia psicológica*, 25(2), 123-134. Recuperado en 16 de noviembre de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082007000200003&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-48082007000200003

Guba, EG.; Lincoln, YS. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

Doussoulin, A.(2003). Influencia del nivel socioeconómico y la estimulación ambiental en el desarrollo psicomotor en preescolares. *Revista de Kinesiología*, p 15-17.

De la Cuesta Benjumea, C. (2006).La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los cuidados*. Revista de enfermería y humanidades. n° 20 p, 136-140.

HOCHMAN, Helena y Maritza Montero, Investigación Documental, 1993 Taylor S J. y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Ediciones Paidós Básica.

Leininger, M. (1994). *Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Qualitative research methods*. Beverly Hills: Sage Publications.

Psicología del desarrollo. (2010). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aproximaciones teóricas Anu. investig. vol.17

Ruedas, Martha (2008). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. Investigación y Postgrado, Vol. 24 N° 2. 2009 (pp. 181-201).

Sociedad Chilena de Psicología clínica. (2008). Efectividad de las intervenciones en Apego con infancia vulnerada y en Riesgo Social, un desafío prioritario para Chile. p, 241-251.

Ramirez, M.A. (2005). Ensayos padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. Estudios Pedagógicos Valdivia XXXI, p 167-177.

Madrona y cols. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. Educación y educadores, vol 11.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

ZANOTTO, Luana; DENZIN, Aline de Souza. Espaços distintos, possibilidades semelhantes: interfaces das africanidades na educação das relações étnico-raciais. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 451-460.

**ESPAÇOS DISTINTOS, POSSIBILIDADES SEMELHANTES:
INTERFACES DAS AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Luana Zanotto (PPGE/UFSCar)
Aline de Souza Denzin (SPQMH - NEFEF - PPGE/UFSCar)

Eixo Temático: Etnomotricidade

Introdução

Historicamente os conhecimentos e as significações humanas geradas pelas comunidades africanas e afro-brasileiras, têm sido desprestigiados pelo projeto de sociedade existente, sociedade que se estrutura e se reestrutura desde o período pré-colonial, levado a cabo especialmente a partir do século XVI, quando foram iniciadas as invasões territoriais pelos povos europeus, tal qual foi submetido o território brasileiro. Sobre esse período, Boff (2003) aponta a ruptura de um processo autônomo dos povos invadidos, substituído pela tentativa de imposição da cultura dos invasores. A dominação política fez uso do poder da violência sobre a população nativa, visando a sua subordinação.

A ideologia dominante¹ e a imposição opressiva de que eram sujeitos sem direitos deu origem ao que conhecemos em nossos dias por fenômeno do eurocentrismo. Assim, todos os povos de origem não europeia foram classificados como seres animais, inferiores, como objetos, não protagonistas de sua história e até não humanos que, por isso, não precisam ser reconhecidos, tão pouco respeitados.

Contudo, é lamentável ter de reconhecer que entre nós, no Brasil, este pensamento ainda prevaleça, gerando sentimentos, posturas e atitudes racistas. Em nosso cotidiano, deparamos-nos com frases do tipo: “há uma *nuvem negra* em minha vida” ou “isto poderá

¹ Sobre a expressão da ideologia dominante, Freire (1992) retrata a discriminação sofrida pelos discriminados e o medo da liberdade. Trata-se de uma contestação do mundo real, de forças exercidas pelos opressores, visando dominar o outro - os oprimidos.

denegrir a minha imagem”, quando se quer expressar que determinado sujeito vivencia um contexto ruim em sua vida. Ou ainda, presenciarmos situações constrangedoras cometidas durante as “brincadeiras” de apelidação, encharcadas de más intenções (GONÇALVES JUNIOR, 2010).

Nesta direção, a relevância da realização de estudos científicos que contemplem a temática educação das relações étnico-raciais está na necessidade urgente de que a diversidade da sociedade brasileira seja pauta de discussões e, principalmente, seja parte constituinte da educação como um todo, da educação que se dá em todos os espaços ao longo da vida, almejando uma educação que liberte, educando para e nas relações étnico-raciais.

Com vistas em assumir uma postura de educadores/as comprometidos/as com a educação das relações étnico-raciais, buscamos compreender o contexto latino-americano como interétnico. Desta forma, no tópico a seguir contemplamos o modo organizado em nossas intervenções, sustentado por nossas ações em prol do combate de toda e qualquer postura de silenciamento às discriminações e as ações eurocêntricas.

Sobre as Intervenções em Espaços Educativos Escolar e Não-Escolar

As atividades desenvolvidas junto a crianças e adolescentes *para e pela* educação das relações étnico-raciais vão ao encontro da proposta de intervenção realizada, pois por meio de jogos e brincadeiras buscamos com que os participantes conhecessem e se reconhecessem nas diversas manifestações da cultura, história e filosofia africana e afro-brasileira em nosso cotidiano.

Destacamos que durante a realização das atividades pleiteamos mais do que um conhecer a filosofia, cultura e história africana e afro-brasileira, mas também agimos na direção de um reconhecimento, na busca e no encontro de um lugar, de um pertencimento. Pensamos que o reconhecimento e o pertencimento sejam dois pontos chave no que diz respeito à implantação da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), pois é preciso compreender que o que se espera é uma mudança de toda a sociedade, pautada na alteridade, no respeito ao outro, ao diferente. Nas palavras de Machado (2008, p.7):

Então, ao meu ver não é a lei que transforma. Tenho que me encontrar com a minha identidade brasileira, com a minha consciência histórica, seja qual for a minha etnia. Isso não é assunto para os negros. Isso é assunto para o povo brasileiro. A ideia não é inaugurar uma outra hierarquia racial. Não se trata de trocar um discurso branco por um discurso negro.

Além da denúncia de práticas educativas que tem gerado processos de marginalização, preconceito, discriminação e opressão, acreditamos ser preciso anunciar a práxis de grupos, pessoas ou movimentos que tem impelido à dinâmica de sua vida a luta pela transformação da realidade com vistas ao mundo diferente do que está aí, na qual a formação da identidade de crianças, mulheres e homens adultos, ou adultas, idosos e idosas se farão numa cultura de paz, compreendendo a diversidade, em relações de reciprocidade e alteridade.

A metodologia empregada nos dois estudos foi qualitativa, baseando-nos nas concepções de pesquisa participante. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o registro em diários de campo das atividades desenvolvidas durante as intervenções nos espaços em que as educadoras estiveram inseridas.

As intervenções realizadas no contexto escolar foram elaboradas no período em que a pesquisadora elaborava o planejamento pedagógico para o componente curricular Educação Física. Este processo demandou uma rápida investigação sobre quais práticas de matriz africana eram observadas nos afazeres diários pedagógicos da instituição. No processo de identificação foi percebido que as ações voltadas à educação das relações étnico-raciais eram escassas ou raramente, contempladas por meio da utilização dos recursos disponíveis na *caixa de africanidades*². Sobretudo, algumas atividades eram ofertadas via uma pedagogia descontextualizada dos acontecimentos históricos, sociais e culturais. Buscando contemplar a temática em aulas, a pesquisadora propôs dez intervenções, no período compreendido entre agosto e setembro de 2013, junto as turmas dos 3º. e 4º. anos do ensino fundamental I.

Os recursos materiais utilizados foram os mesmos utilizados em aulas, como por exemplo: bolas, arcos, cordas, livros, aparelho de som, entre outros. A eles foram somando outros materiais, tais como, vídeos, mapa do continente e materiais para leitura sobre África, com vistas em atingir o objetivo proposto.

No caso das atividades desenvolvidas na parceria dos projetos sociais “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar) e “Mais que Futebol” (Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos – ADESM), doravante denominado pela sigla VADL-MQF, a pesquisadora planejou e desenvolveu as atividades de modo a despertar o olhar das crianças e adolescentes envolvidos à presença da cultura africana em nosso cotidiano. As intervenções eram feitas uma vez por semana, nos encontros do VADL-MQF, das 8h às 11h e das 14h às 17h, com aproximadamente 45

² Proposta pela Secretária Municipal de Educação da cidade de São Carlos-SP que busca realizar algumas ações para a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (SÃO CARLOS, 2009). Nesta caixa contém material pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais nas escolas, composta por 64 livros de literatura infantil, instrumentos musicais, vídeos e CDs.

participantes, dentre eles crianças e adolescentes, oscilando a faixa etária entre sete a dezessete anos de idade. Para o desenvolvimento da temática da educação das relações étnico-raciais, neste espaço foram desenvolvidas as seguintes atividades: Jogos de tabuleiro africanos (Yoté e Senet), Capoeira e vivência de “Samba de Coco” (com a participação de oficineiro³).

Para análise de dados e discussão dos registros elaborados em diários de campo foram organizadas categorias, as quais serão apresentadas no item que segue. Salientamos que as siglas DCE e DCP, contempladas no item de discussão, significam, respectivamente, Diário de Campo Escola e Diário de Campo Projeto.

Resultados e Discussão

Perspectivas da filosofia de África na escola

Nas intervenções realizadas nas aulas de Educação Física, os primeiros encontros foram dedicados a investigar se as crianças tinham conhecimentos sobre suas descendências. “As crianças se expressavam dizendo ser de origem europeia, especialmente italiana. Três meninas levantaram a mão para contaram que seus avôs vieram da Calábria ainda quando eram bem pequenos” (DCE). As turmas com as quais realizamos intervenção são compostas, em sua maioria, por crianças negras e, contraditoriamente, observamos poucas identificações de origem “africana” ou uma possível não afirmação de sua descendência.

Nesse sentido, refletimos que a colonização impôs paradigmas educacionais que sempre negaram, aos conquistados, conhecimentos úteis sobre o seu mundo e sobre sua origem. A história que nos foi contada traz o ponto de vista do narrador, desta forma, o colonizado é o condenado. Assim, é comum negar o que somos e tentarmos buscar o que não somos. “Após os momentos de aulas destinados identificação das descendências, começamos a introduzir conceitos da Filosofia Africana, com o intuito aguçar nas crianças alguns entendimentos do por que da presença desta Filosofia durante as aulas” (DCE). Para tanto, organizamos rodas de conversas apresentando a cosmovisão africana, em busca de atribuir outro sentido a respeito do “princípio de afirmação da vida” (TEDLA, 1995, p. 64) e das interações igualitárias e solidárias das origens.

Em outro momento de aula, foi desenvolvido oficinas de expressões artísticas que permitissem com que as crianças manifestassem como elas se viam entre seus pares, na família, e nos distintos espaços sociais. Observamos, no entanto, que a maior parte delas construiu autoimagens negativas, expressas em falas como “*meus olhos são estranhos*” ou “*eu*

³ Guga Santos, integrante do grupo de samba de coco intitulado de “Chinela Baixa”, originário do município de São Carlos do Pinhal.

não sou tão bonito/a assim [...]” (DCE). No mesmo sentido, outros momentos foram relatadas em diário: *“direto minha mãe me leva no salão pra fazer o relaxamento e aí deixa o cabelo mais liso, porque quando tá assim [pegando em seu próprio cabelo] não fica legal”* (DCE).

A depreciação das características físicas foi fortemente expressa nas falas das crianças. Em consonância com a omissão das origens, refletimos sobre a negação da autoimagem enquanto reflexo da baixa autoestima que perpassa pela negação da identidade. “Esteve presente no discurso das crianças, especialmente das meninas das turmas, o ideal em ter que seguir um determinado “modelo/padrão” de beleza aceitável pela sociedade (DCE)”.

Durante esta intervenção e mediante o diálogo construído junto às crianças, consideramos pertinente refletimos sobre a expressão do povo Akan, *Sankofa*, a fim de contemplar outra dimensão da Filosofia Africana. O termo representa por um pássaro africano, um adinkra, que está voltado com a cabeça para trás. Nesse movimento ele se alimenta das sementes distribuídas em suas asas; essa representação tem como significado a volta ao passado para atribuir significações das ações do presente. A palavra, ainda, é entendida por *“voltar para a fonte e buscar”* (TEDLA, 1995, p. 46). “Após a explicação da figura do pássaro, as crianças fizeram referência sobre o poder que cada pessoa tem sobre a própria vida, compreendendo que esse poder é construído junto com as pessoas da sua família, comunidade [...] mesmo que essas pessoas já não existam mais (DCE)”.

Na perspectiva da comunidade africana há forte presença da partilha. Não se verifica a negação do outro, tão pouco a injustiça e desrespeito aos sujeitos humanos e animais. O modelo de compreensão de mundo africano nos apresenta outro sentido a respeito para com a vida e afirmação da mesma, das interações entre as pessoas - buscando reconhecer o outro como outro, dotados de potencialidades latentes para o seu vir-a-ser. De acordo Tedla (1995) o pensamento africano sobre a vida não tem sentido se for vivido fora de uma comunidade, pois o elo humano é cultivado e preservado na convivência com os outros.

Destacamos um importante aspecto: “[...] na medida em que as turmas compreendiam as temáticas, elas sugeriam outras visões sobre o pertencimento a um grupo social. Algumas crianças falavam da necessidade em não deixar um amigo sozinho na escola, independente de como ele se veste, do que ele tem, se é bom aluno, a corda pele [...]”. Assim, percebemos que desde a infância pode-se ser introduzido a compreensão de que as pessoas são pertencentes de várias comunidades e, cada uma em sua singularidade deve ser respeitada e agregada às demais comunidades. Nesse dinâmica as pessoas se reconstroem no solidarizar-

se nos existires; aprendem e ensinam num processo tornarem humanos e se educarem para a vida.

Em uma das últimas intervenções realizadas na escola, construímos saberes sobre o ato de compartilhar com as pessoas que compõe nosso cotidiano. Ao ressaltarmos os princípios da partilha, salientamos para o fato de compartilhar desde valores, saberes, sentimentos de ordem abstrata até os aspectos concretos, como o lanche na hora do recreio, materiais escolares, entre outros. Em diálogo com Tutu (2012) tem-se um dos grandes prestígios da cultura africana, a harmonia e solidariedade entre as pessoas. Para o autor, o povo africano é *Ubuntu*:

Em nosso *weltanschauung* africano, nossa visão de mundo, temos algo chamado *ubuntu* [...]. “Uma pessoa é uma pessoa por intermédio de outras pessoas”. Precisamos de outros seres para aprendermos a ser humanos, pois ninguém vem ao mundo totalmente formado. Não saberíamos falar, andar, pensar ou comer como seres humanos a não ser que aprendêssemos como fazer essas coisas com outros seres humanos [...] (TUTU, 2012, p.41).

Nesse sentido, entendemos que ter *Ubuntu* é saber viver em união um com os(as) outros(a), os seres humanos existem e persistência por estabelecerem uma condição de estarem juntos, por formarem uma família, implicados por uma condição de ser se somente o semelhante também for.

Africanidades em nosso cotidiano

Nas atividades desenvolvidas junto a crianças e adolescentes no VADL-MQF, foram privilegiados momentos de diálogo sobre as atividades propostas, trazendo questões sobre a cultura e história africana e afro-brasileira que estão presentes em nosso dia-a-dia, vocabulário, brincadeiras, costumes, culinária etc. Para isso, utilizamos como elementos para despertar os diálogos alguns jogos, brincadeiras, músicas.

Foram utilizados alguns jogos de tabuleiro, como Yoté e Senet. Yoté é um jogo popular em toda a região oeste da África, e é uma das melhores escolhas para a introdução à cultura africana e também para desenvolvimento do raciocínio e capacidade de observação. Já o Senet é um dos jogos mais antigos e remonta ao Antigo Egito, cerca de 4000 anos atrás. Os desenhos existentes no tabuleiro teriam utilidade para os mortos no seu caminho na outra vida. O Senet era conhecido como "Jogo de passagem da alma para outro mundo. O nome do jogo, Senet, significa “passagem”. O conceito do jogo está associado à estratégia, novos caminhos e tradição. Estes jogos não eram ainda conhecidos pelos participantes, o que demandou que educadores explicassem sobre suas origens, regras e tradições. Em trechos de

diário de campo podemos perceber que os jogos foram apresentados de maneira contextualizada: *“Os educadores mostraram e explicaram os jogos Yoté, Senet e Quéops, que são jogos de origem africana e eram menos conhecidos pelas crianças, buscando despertar o interesse e a curiosidade em conhecê-los a partir da apresentação de aspectos descritivos acerca de suas origens e regras. Foi dada a opção de escolha pelas crianças entre os jogos: Yoté, Senet, Quéops, Xadrez, Can can, Damas e jogo da memória. Os jogos de tabuleiro de origem africana foram escolhidos por alguns participantes, contando com o apoio de educadores para a compreensão das regras”*(DCP).

Nas atividades de Capoeira, trabalhamos de maneira a contextualizar historicamente esta prática. Para tanto, falamos sobre suas origens (referenciando-a principalmente enquanto prática criada no Brasil pelos africanos e seus descendentes). Desta forma, foi possível resgatar a invasão europeia ao novo continente (América do Sul), bem como o rapto e exploração dos povos africanos para o trabalho, principalmente, na monocultura das novas terras invadidas, como podemos explicitar a partir do trecho de um dos diários de campo: *“A vivência foi iniciada com uma contextualização da capoeira, falando um pouco de sua origem (junto aos/os africanos/as que haviam sido raptados/as), dos instrumentos musicais utilizados na capoeira (Berimbaus, caxixis, pandeiros, atabaques, agogôs, reco-reco, as palmas e também a própria voz) e, também, perguntando quem já conhecia a capoeira, o que sabiam sobre ela, ou, quem já havia praticado”* (DCP). Também foi feita uma introdução aos movimentos da capoeira, utilizando a ginga e alguns golpes (benção, martelo e meia-lua de frente) e esquivas (cocorinha e negativa). Ao final, foi possível a organização de uma “roda de capoeira”, adaptada, de maneira a possibilitar a compreensão da manifestação desta prática nos diversos espaços.

Para a vivência do Samba de Coco, contamos com a participação do artista convidado, Guga Santos, que é um dos fundadores do grupo “Chinela Baixa” que iniciou seus trabalhos no município em São Carlos em 2009. Durante a intervenção, o artista foi apresentando e distribuindo os instrumentos utilizados no samba de coco. Assim, as crianças puderam experimentar (para além do canto, batida de palmas e batidas de pé) o manuseio do pandeiro, da quenga (instrumento feito com coco), dos maracás (ou chocalhos) e do ganzá.

Durante a vivência do samba de coco, os participantes conversaram com Guga sobre alguns assuntos que eram pertinentes ao trabalho que estava sendo desenvolvido, encontrando espaço para dialogar, como fica explicitado em um dos trechos registrado em diário de campo: *“Guga começou contextualizando a diversidade brasileira e como foi construída a*

nossa identidade como brasileiro. Ressaltou várias vezes que os escravos não eram somente os negros, mas também os índios e os filhos da mistura dos senhores e dos escravos. Conduziu uma conversa sobre plantas medicinais e explicou que os colonizadores muitas vezes se casavam com os índios e obtinham o direito de conhecer sobre a cultura da tribo. Ao perguntar quais eram as plantas medicinais que eles conheciam as pessoas foram falando e ele dizia se era ou não, e pra que servia. Finalizou dizendo que toda planta tem sua indicação e contraindicação. Apresentou alguns instrumentos, como Quenga (castanha do côco), Maracá, Ganzá e pandeiro, dizendo o nome, o que era, como era feito e distribuiu na roda. Tocávamos todos juntos, experimentando o instrumento e depois quem estivesse com ele, passava para o vizinho. Quem estava sem instrumento batia a palma ou o pé no ritmo que foi ensinado por Guga” (DCP).

Em ambas as intervenções os participantes puderam dialogar sobre África e o povo negro, momentos em que os educadores buscavam uma sensibilização às discriminações vividas na sociedade brasileira, pois ao reconhecer as contribuições do povo negro, poderiam começar a compreender a presença desses elementos em nosso próprio cotidiano.

Dedicarmo-nos ao contexto do mundo africano significa possibilitar que um leque de opções se abra com a intenção de romper preconceitos e ressignificar alguns entendimentos sobre África, como por exemplo, imaginá-la como território de pura pobreza, cheio de doenças, que pode oferecer pouco ou quase nada ao mundo. Se valorizarmos e nos concentrarmos no que é produzido pelos africanos podemos construir uma base cedimentada para um contexto educacional renovado.

Considerações

A partir das intervenções realizadas, percebemos que o desconhecimento sobre a África, povo africanos e afro-brasileiros, permeados por posturas racistas e discriminatórias, são oriundas de omissões seculares na história que ainda hoje refletem no imaginário social brasileiro.

Refletindo a respeito do modelo eurocêntrico esperamos contribuir para a construção de uma educação humanizadora que reconheça e valorize a diversidade, inclusive observando outras cosmovisões como a filosofia africana nas práticas pedagógicas diárias, pois, como afirma Tutu (2012) o que é positivo em África é também positivo à humanidade.

Consideramos que a educação das relações étnico-raciais vem se efetivando de forma parcial nos espaços sociais escolares e não escolares, e que, através de vivências de jogos de

matriz africana, mantemos uma postura engajada para que as africanidades sejam percebidas como parte do cotidiano, com vistas em ofertar a possibilidade de representação positiva de origens negras. Da mesma forma, os participantes perceberam e puderam ressignificar e valorizar a história e cultura do povo africano e afrodescendente, o que, por sua vez, favorece a educação das relações étnico-raciais.

Por fim, refletimos ter ofertado a possibilidade do diálogo comunitário entre os participantes, bem como a construção de aspectos identitários positivados e fortalecidos entre afro-brasileiro. Contudo, não podemos afirmar que a mudança do olhar na percepção do povo negro e a sua cultura tenha gerado mudanças imediatas na formação da identidade, mas, certamente, as atividades desenvolvidas no projeto contribuem para um despertar, com um novo olhar de si e do outro, gerando posturas que fortalecem o modo de ser e estar no mundo dessas crianças e jovens.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2003.
- BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CAETANO, Miriam E. Associando-se para educar e preservar a vida. In: SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lucia M. A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EdUFSCar, 1992, p.89-104.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lucia M. A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EdUFSCar, 1992, p.17-30.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Etnomotricidade: multiculturalismo e Educação Física Escolar. In: **Educação Física Escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 50-67.
- JESUS, Ilma Fátima de. Pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In: SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lucia M. A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EdUFSCar, 1992, p.41-59.

MACHADO, Vanda. Precisamos de consciência histórica e vínculos afetivos. **Presente! revista de educação**, n. 63, p. 05-10, 2008. Disponível em: <http://www.ceap.org.br/downloads/pdf/entrevista_vanda_machado.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2012.

SÃO CARLOS, Conselho Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas**. São Carlos: SME, 2009.

TEDLA, Elleni. **Sankofa: african thought and education**. New York: Peter Lang, 1995.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

**VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA
EM MOTRICIDADE HUMANA:
ETNOMOTRICIDADES DO SUL**

MINICURSOS

ANAIS

**VOL. 6 (2015)
ISSN 1981-7142**

**03 - 06 NOVEMBRO 2015
VALDIVIA, CHILE**

REALIZAÇÃO:



VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

MINICURSOS / WORKSHOPS / TALLERES

BELMONTE, Maurício Mendes. Fútbol callejero: outro futebol é possível. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 461-469.

COREZOMAÉ, Lennon Ferreira; BELMONTE, Maurício Mendes; CARMO, Clayton da Silva; CAMPOS, Silmara Elena Alves de. Etnomotricidade: jogos de resistência cultural. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 470-477.

DENZIN, Aline de Souza. Contação de histórias. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 478-483.

FOGANHOLI, Cláudia; CORRÊA, Denise Aparecida. Danças das culturas populares brasileiras. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 484-492.

NIEBLES GUTIÉRREZ, Angela; LIBUY CASTRO, Loreto. Taller de biodanza – poética y buen vivir docente. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 493-498.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas; SARTORI, Gabriela Dias; ARRUDA, Murilo Ferreira Velho de. Manifestações musicais do Brasil. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY:

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 499-507.

SILVA, Ana Beatriz Matilde da; OLIVEIRA, Gilmar Araújo de. Capoeira, “escorregar não é cair”. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 508-513.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

BELMONTE, Maurício Mendes. Fútbol callejero: outro futebol é possível. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 461-469.

FÚTBOL CALLEJERO: OUTRO FUTEBOL É POSSÍVEL.

Maurício Mendes Belmonte
SPQMH – NEFEF – PPGE/UFSCar

Caminho se faz ao caminhar: O grato encontro com a metodologia do *Fútbol Callejero*.

Refletir acerca do papel da educação na transformação social para um outro mundo possível, implica compreender que não estamos tratando somente da educação escolar, visto que processos educativos decorrem de nossas relações com os/as outros/as, nos diversos espaços-tempos de convivências. Desta forma, Freire (2005, p.44) destaca:

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.

Com isso torno explícito que meu ponto de vista está ancorado na compreensão de que o movimento de educar-se, de formar-se em meio à convivência, no seio das práticas sociais, ganha a dimensão de formar-se para a vida, assumindo sentidos e significações advindos das múltiplas redes relacionais que conectam as pessoas, bem como os diversos meios culturais que as mesmas vivenciam.

O *Fútbol Callejero* é uma prática relativamente nova, emergindo em 2001 na província de Buenos Aires – Argentina, no bairro de Moreno, como um projeto de mobilização social frente às dificuldades sociais que assolavam a Argentina na década de 1990 e início dos anos de 2000. Nas palavras de Rossini et. al (2012, p.12):

El fútbol callejero fue concebido como una respuesta a las tantas crisis que afectan y atraviesan el “ser joven” en América Latina. Fútbol, para atraer la

atención y vincular a los participantes desde una experiencia que recogiera sus intereses y gustos.

Percebo existir, no contexto brasileiro, uma grande quantidade de práticas corporais que ocorrem nas ruas e possuem elementos que às caracterizam como variações do esporte bretão, intitulado “Futebol”. Para citar algumas: “golzinho”, “artilheiro”, “timinho”, “linha”, “melê”, “gol-a-gol”. Não é raro ouvir crianças, adolescentes e jovens dizerem que estas são identificadas como “Futebol de Rua”. Dito de outro modo, jogos inspirados no esporte futebol que são vivenciadas nas ruas, nos pátios e quadras de escolas (principalmente nos intervalos, ou aulas de Educação Física), em praças, estacionamentos entre outros tantos possíveis espaços. Diante tal fenômeno estou inferindo existir uma intencionalidade por parte das pessoas em referir-se às diferentes práticas recreativas de jogos inspirados no esporte futebol, mas que são desenvolvidas em espaços que não foram originalmente destinados prática de tal modalidade.

Doravante, procurando diferenciar a prática social do *Fútbol Callejero* das práticas corporais citadas até aqui, optei pelo uso da expressão em sua forma original, em língua espanhola, ao compreender que as demais práticas não refletem a intencionalidade originária da modalidade em foco, posto que nas palavras de Rossini et. al (2012, p. 111) “El fútbol [*callejero*] és una herramienta de integración fundamental, porque ya todo lo tienen adquirido, y porque crece en todos lados. És una herramienta de intervención porque es popular”.

Em se tratando de Educação Popular tenho me debruçado em práticas desta modalidade buscando observar suas interfaces com o Ócio/Lazer. Destaco, como uma experiência fundante, minha inserção junto à atividade de extensão universitária “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL), do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos, ocorrida ainda no segundo semestre de 2006. Na base de dados da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx/UFSCar), o professor Gonçalves Junior (2014, s/p) apresenta que o projeto de extensão tem como objetivo geral “[...] desenvolver a educação *para e pelo* lazer”. E continua, apresentando que 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)”.

Em outubro de 2013, a diretoria da Associação Desportiva Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos (ADESM) estabeleceu uma parceria com o professor coordenador do VADL, Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior, que foi sintetizada no projeto “Vivências em

Atividades diversificadas de Lazer/ Mais que Futebol” (VADL/MQF). Em dezembro de 2013, participando como coordenador adjunto, fui orientado a participar como ouvinte da “IV Conferência Latino Americana de Futebol e Desenvolvimento”, realizada em dezembro de 2013. Este evento foi organizado pela associação civil “Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação” (Ação Educativa) de São Paulo em parceria com a *Fundación Fútbol para el Desarrollo* (FUDE - Argentina), tendo como tema “Futebol e Direitos Humanos”. Esta ocasião se configurou como um grato encontro com a metodologia do *Fútbol Callejero*.

Durante a citada conferência pude dialogar com Rodrigo Medeiros, coordenador responsável na associação civil Ação Educativa pelas atividades voltadas para o desenvolvimento do *Fútbol Callejero* no Estado de São Paulo, e com Fabian Ferraro, propositor da metodologia do FC e fundador da FUDE. No diálogo estabelecido com estes dois personagens pude apresentar as ações que eram desenvolvidas no Clube dos Metalúrgicos por meio da prática do VADL/MQF. Juntos (Eu, Fabian Ferraro e Rodrigo Medeiros) identificamos uma ressonância entre as ações do projeto de extensão universitária com a intencionalidade originária do *Fútbol Callejero*, posto que tal prática de Educação Popular busca oportunizar a vivência de processos educativos que permitam a assunção de uma postura dialógica frente ao mundo, estimulando seus participantes ao protagonismo no diálogo para a resolução de conflitos, para autonomia para a tomada de decisão, para produção de conhecimento e de novas culturas. Nesse sentido, Rossini et. al. (2012, p. 15) anuncia:

En estos tiempos donde las juventudes son desvalorizadas y deslegitimadas cada vez más por los discursos hegemónicos, interpelados casi exclusivamente como consumidores o usuarios, y muy escasamente como ciudadanos; el Fútbol Callejero los y las invita a recuperar su voz, a reconocer su potencial y protagonizar sus vidas desde una perspectiva emancipadora. El Fútbol Callejero los invita a ser ciudadanos de sus comunidades y de este mundo, a contraponerse a la exclusión y la injusticia. Y nos invita, a todos y todas, a luchar por nuestro derecho a vivir una vida digna.

Ao revisitar minhas memórias de infância, que foi vivida em bairro periférico e com população empobrecida, não identifiquei minha participação em grupos, instituições, entidades, associações, Organizações Não Governamentais (ONGs), ou qualquer outro espaço-tempo organizado com vistas a possibilitar processos educativos no qual nós crianças, adolescentes, ou jovens pudéssemos compartilhar a responsabilidade de escolher e organizar

atividades, os temas para discussão, ou então, dialogar de maneira horizontal com os educadores e educadoras acerca de nossos interesses e direitos.

As experiências eleitas para serem apresentadas até aqui foram derradeiras para a emersão de meus saberes acerca do *Fútbol Callejero*. Contudo, como é desenvolvida esta prática? Quais são suas peculiaridades? Como é estruturada uma partida de Fútbol Callejero? se pretende possibilitar processos educativos afetos à assunção da autonomia e do protagonismo para a defesa dos direitos e dos interesses dos/as participantes? Passarei, então, a indicar encaminhamentos acerca destes questionamentos.

Fútbol Callejero: um futebol que é jogado em três tempos!

O *Fútbol Callejero* possui algumas peculiaridades que o diferencia, sobremaneira, da prática do futebol de alta performance, espetacularizado e amplamente difundido pela mídia televisiva. Sua prática é sustentada pela cooperação, solidariedade e respeito. Estes são identificados como sendo os pilares desta prática educativa.

Os jogos são disputados em três tempos por equipes que são mistas. Ou seja, meninos e meninas ou, homens e mulheres jogam juntos. Para o desenvolvimento desta prática no dia-a-dia a convivência de meninos e meninas nas partidas de Fútbol Callejero deve ser amplamente estimulada e favorecida. Em eventos oficiais existe, inclusive, a obrigatoriedade de que as equipes sejam mistas.

Outra característica marcante desta modalidade de Educação Popular reside na ausência de um árbitro ou uma árbitra. Todas as decisões são tomadas pelos jogadores e jogadoras que disputam a partida, mesmo quando em ocasiões de jogos e eventos oficiais. Tais como ocorreu nos encontros internacionais, campeonatos mundiais, ou como foi na “Copa América”, realizada em Buenos Aires – Argentina, em Maio de 2015.

As disputas de uma partida do *Fútbol Callejero* ocorre a partir do desenvolvimento de três tempos. Assim, durante o 1º Tempo são realizados os acordos referentes às regras da partida que será disputada. Tais regras são eleitas a partir de acordos estabelecidos apenas pelos jogadores e jogadoras que irão disputar a partida. Neste momento um mediador ou mediadora apenas toma nota das regras e acordos que estão sendo estabelecidos.

A intencionalidade do “1º tempo” é tornar o jogo o mais justo e prazeroso possível, abrindo espaço para a autonomia, liberdade e acolhimento do Outro, a partir do processo de criação de regras que permitam que participantes com diferentes níveis de habilidade possam compreender-se verdadeiramente incluídos/as no jogo.

Após combinar as regras é dado início ao “2º tempo”. Momento em que ocorre uma partida de “futebol” que é balizada pelos acordos estabelecidos durante o diálogo realizado ainda no “1º tempo”. No “2º tempo” o mediador ou mediadora deverá apenas observar atentamente o jogo e, quando necessário, fazer anotações daquilo que dialogue, ou que tenha relação direta com as regras que foram estabelecidas para aquela partida. Por exemplo: a contagem de pontos, situações nas quais foi manifestado (des)respeito e/ou a cooperação e/ou a solidariedade.

Cumpra salientar que o mediador ou mediadora não deve intervir no jogo. Todas as decisões acerca da identificação de lances faltosos, ou de lances polêmicos, ou da inclusão de alguma regra que seja essencial para o desenvolvimento da partida e que não tenha sido dialogada no momento anterior, entre outras manifestações possíveis, deverão ser encaminhadas pelos jogadores e jogadoras que disputam a partida.

Transcorrido o tempo cronológico de jogo do “2º tempo” – que também foi previamente combinado durante o diálogo do “1º tempo” – é dado início ao momento final da partida, ou seja, o “3º Tempo” ou “Mediação”. Instante em é revelada qual foi a equipe vencedora da partida. Para tanto, é feita a contagem dos pontos que foram conquistados por cada equipe, ou, até mesmo, dos pontos que deverão ser descontados diante da identificação de alguma inconformidade com a(s) regra(s) e/ou quesito elencado como mote de pontuação para a partida. Para haver a atribuição ou desconto dos pontos conquistados pelas equipes o mediador ou mediadora problematizará as situações ocorridas durante a partida (incluindo os três tempos), conforme aponta Rossini et. al (2012, p. 114):

Los variantes con las que este juego se práctica en distintos lugares da cuenta de una característica central de esta metodología, que es su flexibilidad. El detalle de las reglas de cada partido es acordado en cada juego, habilitando modificaciones por parte de los equipos participantes. También al final del partido existe una instancia de mediación en la que se pone en discusión quién fue el ganador del partido, que no sólo se dirime en función de los goles marcados, sino también en función del cumplimiento de los acuerdos establecidos antes de empezar a jugar.

É destacado, portanto, que para além da análise do número de gols, também são mote de pontuação, impreterivelmente, os princípios fundantes do *Fútbol Callejero*: solidariedade (relação solidária com os jogadores da equipe adversária), respeito (respeito aos acordos/regras estabelecidas e aos participantes que disputaram a partida) e cooperação (atitudes cooperativas entre os jogadores de uma mesma equipe). Outros critérios também

podem ser sinalizados como mote de pontuação, desde que seja estabelecido durante o “1º tempo” de uma partida em situação de acordo com os jogadores e jogadoras. O término das partidas é marcado pelo consenso entre os/as participantes acerca do resultado final.

O 3º tempo: fim de um jogo ou abertura à novos horizontes?

Tenho colhido diferentes experiências a partir das (com)vivências alicerçadas pelo *Fútbol Callejero*. Em minha trajetória, não foram raras as vezes que me deparei com crianças, adolescentes educadores e educadoras que iniciavam a prática acreditando se tratar de mais uma pedagogia do esporte destinada, exclusivamente, ao desenvolvimento/depuração de conhecimentos técnicos, táticos ou de fundamentos dos futebol.

Oras, não é o caso de desconsiderar que a prática sistemática do *Fútbol Callejero* pode desenvolver e potencializar, por exemplo, a habilidade tática para quem o vivencia de maneira sistemática, ou ainda uma melhor apropriação de fundamentos como o passe, o chute a gol, a inteligência para o posicionamento em quadra. Todavia, o que estou querendo destacar é a necessidade de estarmos atentos e atentas para não incorrerem no risco de vislumbrar de maneira tão instrumental a modalidade de Educação Popular em questão. Nesse sentido, não posso deixar de resgatar que a práxis do *Fútbol Callejero*, em especial o “1º tempo” e o “3º tempo”, quando compreendida e respeitada sua intencionalidade originária, busca possibilitar a emersão de processos educativos afetos à assunção da autonomia e protagonismo, identificação de lideranças juvenis para que possam empreender a defesa e luta por seus direitos e interesses. Este é o mote do *Fútbol Callejero*, conforme anunciam Rossini et. al. (2012, p. 114-115):

Estas instancias de discusión iniciales y finales resultan fundamentales para entender porqué el Fútbol Callejero es una herramienta con enorme potencial para la generación de liderazgos juveniles: desde un comienzo, “La Metodología” hace protagonistas a sus participantes, les abre un espacio en el que no solo pueden jugar pateando una pelota, sino también proponer las reglas de juego, debatir el resultado. A diferencia de lo que ocurre en el fútbol convencional (y, haciendo el razonamiento más extensivo, a diferencia de lo ocurre en general en las acciones sociales pensadas para jóvenes) el Fútbol Callejero es impensable sin la existencia de participantes activos que trasciendan el lugar de meros “jugadores”. De esta manera la emergencia de jóvenes protagonistas (líderes, en tanto se diferencian por sus cualidades para el diálogo, la toma de decisiones, etc.) se aparece como un proceso casi necesario en el devenir de la práctica del Fútbol Callejero.

Tenho empreendido, numa perspectiva colaborativa junto à Profa. Dda Mariana Zuaneti Martins¹ e com o Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior² um ciclo de estudos e investigações acerca do metologia do *Fútbol Callejero*. Numa perspectiva colaborativa temos buscados novos horizontes a partir da práxis investigativa acerca do *Fútbol Callejero*. Em o estudo realizado por Belmonte, Souza Junior e Martins (2015) buscamos uma compreensão acerca dos potenciais educativos do *Fútbol Callejero*. Para tanto, foi organizado em Novembro de 2014 um “*Festival de Futebol Callejero*” nas dependências da Universidade Federal de São Carlos. Nesta ocasião foram destacadas falas de participantes que sinalizaram que a prática desta metodologia é legal e divertida, e também falas que sinalizavam para a superação da timidez e a manifestação da alteridade ao apontarem para a necessidade de respeitar o Outro, respeitando os diferentes pontos de vista.

Em outra investigação realizada por Souza Júnior, Belmonte e Martins (2015) a partir do mesmo evento (Festival de Fútbol Callejero) a intencionalidade da investigação foi de compreender os desafios para a metodologia *Fútbol Callejero*. Os autores e autora apontaram como desafios encontrados durante o desenvolvimento do “Festival de Fútbol Callejero” a superação de valores e atitudes fortemente arraigadas na perspectiva competitiva que adolescentes traziam para sua primeira experiência junto ao método de Educação Popular. Ademais, neste mesmo estudo, foi sinalizada a necessidade de criar um ambiente convidativo e acolhedor para a participação e ampliação do número de participantes mulheres.

Também é possível encontrar a pesquisa desenvolvida por Souza Júnior, Martins e Belmonte (2015) que sinalizam para as possibilidade da apropriação do *Fútbol Callejero*, dentro do contexto da Educação Física Escolar enquanto uma estratégia específica e pontual para tornar explícitos os saberes atitudinais.

Em nossa mais recente produção (MARTINS; SOUZA JÚNIOR; BELMONTE, 2015) procuramos compreender a complexidade envolvida na atenção ao princípios fundantes do *Fútbol Callejero* (cooperação, respeito e solidariedade) sob o prisma das relações de gênero contida nos discursos de jovens (mulheres e homens) de diferentes países que participaram do I Mundial de *Fútbol Callejero*, realizado em Julho de 2014 em São Paulo – Brasil, bem como da análise dos diários de campo nas quais foram registrados, partidas inteiras, momentos de mediação. Em tal estudo consideramos que o *Fútbol Callejero* possui importantes

¹ Professora no Instituto Federal Sul de Minas (IFSULDEMINAS - Muzambinho), Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisadora junto ao Grupo de Estudos dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol – Profut/UFSCar.

² Professor no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar. Dr. Osmar Moreira Souza Junior (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar). Fundador e Pesquisador do Grupos de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol – Profut/UFSCar.

contribuições na desconstrução generificada que o futebol convencional decorrentes dos ajustes necessários em observação aos princípios fundantes. Do mesmo modo, a pedagogia do esporte também poderá trazer importantes contribuições com a prática do *Fútbol Callejero* ao incrementar o auxílio para as pessoas que possuem menos habilidades, sejam mulheres ou não.

Por fim, compartilhando meu esperançar acerca da potencialidade da Educação Popular que tem sustentado minha práxis educativa e parafraseando uma célebre frase do educador pernambucano Paulo Freire³, encerro com as seguintes palavras: *O Fútbol Callejero* não transforma o mundo. *O Fútbol Callejero* pode mudar as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

REFERÊNCIAS

BELMONTE, M. M.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; MARTINS, M. Z. Fútbol Callejero: o jogo como espaço de formação para o diálogo. In 67ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência: Luz, Ciência e Ação. São Carlos-SP. **Anais...** São Carlos-SP, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Edital de atividades de extensão**. Vivências em atividades diversificadas de lazer. São Carlos, ProEx/UFSCar, 2014.

MARTINS, M.; SOUZA JÚNIOR, O.; BELMONTE, M. Quando as meninas tomam a rua: as relações de gênero no futebol callejero. XIX CONBRACE E VI CONICE, **Anais...** Vitória – ES, 2015. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7756>>. Acesso em: 03 out. 2015.

ROSSINI, L. et. al. **Fútbol Callejero: juventud, liderazgo y participación**: trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FUDE, 2012.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; BELMONTE, M. M. ; MARTINS, M. Z. . Fútbol Callejero: desafios e potencialidades de uma metodologia para a Educação Popular. In: IX Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XV Simpósio Paulista de Educação Física, 2015, Rio Claro-SP. Suplemento - **Motriz**, 2015. v. 21. p. S228-S228.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; MARTINS, M. Z.; BELMONTE, M. M. Fútbol Callejero e Educação Física escolar: a explicitação dos saberes atitudinais pelo jogo em três tempos. In: VI Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte, 2015, Maringá-PR. VI Congresso

³ A frase original atribuída à Paulo Freire é: “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas Transformam o mundo”.

Internacional de Pedagogia do Esporte / III Congresso Internacional de Educação Física e Esporte Olímpico, **Anais...** Maringá-PR, 2015.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

COREZOMAÉ, Lennon Ferreira; BELMONTE, Maurício Mendes; CARMO, Clayton da Silva; CAMPOS, Silmara Elena Alves de. Etnomotricidade: jogos de resistência cultural. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 470-477.

ETNOMOTRICIDADE: JOGOS DE RESISTÊNCIA CULTURAL

Lennon Ferreira Corezomaé (PPGE/UFSCar – Brasil; Nação Balatiponé/Umutina)

Maurício Mendes Belmonte (PPGE/UFSCar – Brasil)

Clayton da Silva Carmo (PPGE/UFSCar – Brasil / UACH – Chile)

Silmara Elena Alves de Campos (PPGE/UFSCar – Brasil / UACH – Chile)

INTRODUÇÃO

Buscaremos tratar sobre o tema que propõe o presente minicurso de modo pouco usual, pois buscamos trabalhar a partir de outra perspectiva epistemológica e por isso nossa argumentação terá como base nossas experiências de vida mais do que referências de outros estudiosos sobre a temática. Buscamos relacionar tais experiências para abordar os jogos e brincadeiras da cultura indígena e evidenciar como estas manifestações culturais podem auxiliar na (re)significação de nossa convivência com-o-mundo-e-com-os-outros.

Como é possível notar nas informações sobre os autores e autora deste texto, temos entre nós um representante indígena, e ele é quem traz importantes contribuições para compreendermos um pouco do universo cultural indígena, por isso, embora o minicurso aborde a questão indígena de modo mais amplo, teremos como principal referência as experiências de nosso companheiro Lennon Ferreira Corezomaé, pertencente ao povo guerreiro Umutina/Balatiponé e o primeiro estudante indígena a formar-se no curso de Licenciatura de Educação Física e a ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação, ambos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

MAXÁLA / FAZ TEMPO

Há muito tempo atrás, antes do contato com os *wasse* (não indígena) havia mais de mil Balatiponé (povo antigo), modo como os antepassados (*bôloriê*) Umutina se identificavam. Com a invasão dos *wasse* ao território habitado pelos *Balatiponé*, muitos homens e mulheres Balatiponé foram mortos, tanto pelo uso de armas de fogo quanto pelas doenças

intencionalmente transmitidas pelos *wasse*, tais como: gripe, sarampo, coqueluche, tuberculose, entre outras. Esse contato com os *wasse* fez com que o povo Balatiponé fosse reduzido ao longo do tempo e das lutas a 23 pessoas. Diante disso, o extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI) levou para o território Balatiponé outros dois grupos étnicos, Pareci e Nambikwara, com o intuito de que os Balatiponé não fossem extintos.

No encontro entre as diferentes etnias, quando os Pareci viram os Balatiponé, que naquela época tinham a cor da pele mais clara, apelidaram-nos Imuti, que em linguagem Pareci significa “branco”. Com o passar do tempo e de modificações na fala, este apelido dado pelos Pareci, os Balatiponé foram sendo conhecidos como Umutina. Apesar desta ser a forma como sua etnia é reconhecida nacionalmente, o povo Balatiponé busca retomar e reafirmar seu nome original.



Figura 1: Ancestrais do Povo Balatiponé¹

A subsistência Balatiponé baseava-se na pesca, caça, plantio e coleta de frutos, mas atualmente além dessas ações a aldeia conta, entre seus membros, com professores assalariados que dão aula na escola da aldeia, e profissionais na área da saúde que trabalham no território da aldeia Umutina, além das artesãs que produzem e vendem artesanatos confeccionados com materiais que a natureza fornece.

¹ Disponível em: <<http://www.zakinews.com.br/noticia.php?codigo=3638>>



Figura 2: Povo Balatiponé²

Com uma língua própria pertencente ao tronco linguístico macro-jê, os Balatiponé/Umutina atualmente encontram-se em processo de afirmação de seu idioma materno e de outros elementos que compõem sua matriz cultural.

O povo Balatiponé/Umutina vive atualmente em um território, demarcado e homologado pela UNIÃO, com cerca de 28.000ha. Sua população é de aproximadamente 600 pessoas, distribuídas em seis aldeias indígenas :Umutina (aldeia central, com cerca de 500 pessoas), Bakalana, Macepô, Águas Correntes, Cachoeirinha e Adonai.



² Disponível em: <<https://foppelin.wordpress.com/2015/03/17/cuiaba-sedia-forum-nacional-de-politicas-publicas-de-esporte-e-lazer-para-povos-indigenas-em-abril/>>.

Figura 3: Aldeia Balatiponé³

Localizado no estado de Mato Grosso, a 180 km de Cuiabá, o território é cercado pelos rios Paraguai e Bugre, no qual coexistem atualmente 9 povos distintos: Balatiponé/Balatiponé, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Kayabi, Manoki, Nambrikwara, Pareci e Terena.

Essa breve descrição do povo Balatiponé/Umutina nos parece fundamental para que compreendamos que, assim como eles, outros povos indígenas ainda que tenham sofrido processos semelhantes de invasão, possuem características próprias que nos impedem de fazer generalizações quanto a aspectos particulares de suas culturas.

Nesse sentido, salientamos que no Brasil existem mais de 300 povos indígenas, cada um com sua tradição, ritual e cultura, sendo, portanto, únicos e distintos. Um bom exemplo disso é a construção linguística de cada povo. No Brasil, além da língua portuguesa (reconhecida como idioma oficial do país) existem e são falados mais de 274 idiomas originários de diversos povos indígenas.

JOGOS DE RESISTÊNCIA CULTURAL: DE QUE TRATAMOS?

Entendemos que relatos da experiência⁴ de distintas formas de convívio vividas por Lennon no decorrer do seu curso de graduação pode auxiliar na compreensão de onde queremos chegar com esse minicurso.

Quando de seu ingresso na UFSCar, ao apresentar-se aos seus colegas de turma, não percebeu nenhum estranhamento pelo fato de ser Balatiponé/Umutina. O incômodo era outro: sua forma de ingresso na universidade.

O fato de eu ter acessado a universidade por ações afirmativas, reserva de vaga, não era muito bem visto por todos. Lembro que certa vez, ainda no primeiro semestre de aula ouve uma discussão generalizada e superficial sobre “cotas”, na qual alguns argumentavam a favor sobre as políticas de ações afirmativas, outros consideravam tais políticas um privilégio para alguns já que os ingressantes por este meio podiam conseguir entrar na universidade sem esse privilégio. Ouvi a conversa, mas não participei dela. Fiquei pensando sobre o que pensavam sobre minha presença no curso, tendo eu ingressado por meio de ações afirmativas e se isso, de alguma maneira podia afastá-los de mim. A priori mantive-me distante por medo de não ser acolhido e por entender que se aquela discussão se deu por ter

³ Foto: Helena Corezomáé (2015).

⁴ Trechos apresentados em itálico.

alguém no curso que adentrou por outra via, a conversa indiretamente era sobre mim, mas não comigo. Neste momento, estabeleci comigo mesmo que deveria provar para alguns que tinha o direito de estar no curso junto com eles mesmo que por meio de ações afirmativas. Quando comecei a tirar boas notas, algumas pessoas ficaram admiradas com o meu desempenho acadêmico, e uma vez me falaram: “você não precisava ter entrado por ‘cota’, você tem boas notas”. Eu disse que o sistema de acesso é errado e que meu estudo na aldeia é totalmente diferente. Na escola da aldeia temos mais ênfase na nossa cultura e aprendemos a partir de elementos dela, com os nossos professores indígenas, já vocês são escolarizados para fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Minhas notas no ENEM haviam sido de 400 a 450 pontos, ou seja, nunca entraria pelo ENEM, e não pelo fato de ser indígena, muitas vezes considerado burro, até mesmo porque entrei e consegui acompanhar bem o curso. Entendo que a porta de acesso está errada e não a forma de educação da escola de onde vim. Para além dos estranhamentos naturais, pois tenho uma cultura diferente e das discussões sobre a política de ações afirmativas os companheiros e companheiras de curso sempre foram muito acolhedores e respeitosos para comigo, sempre me ajudaram na medida do possível, e hoje tenho amigos e amigas com quem posso contar. Lembro-me de um momento em que conversando com uma colega de curso, ela me perguntou - mas você é índio de verdade? Respondi: sou, ela novamente perguntou – daqueles que mora no mato e vive pelado? Respondi: mais ou menos, moro na aldeia, e na aldeia onde moro nós não andamos pelados no dia a dia, então ela disse - nossa! Eu sou muito sortuda! Sou uma em um milhão a conhecer um índio e falar frente a frente! – eu somente ri e continuamos a conversar sobre alguns aspectos da aldeia onde moro. Talvez essa fosse a imagem que a maioria dos meus colegas tinham de mim, um sopro de indígena, ou seja, um dos últimos indígenas do Brasil. Também lembro certa vez que uma veterana estava me contando que no curso de Educação Física já havia entrado alguns indígenas, e que haviam desistido do curso. Disse que chegou a conhecer alguns, tentou ajudar, mas acreditava não feito o melhor. Disse-me ser muito importante que eu continuasse e me formasse, pois seria muito bom para mim. Aquelas palavras sinceras fizeram sentir que minha presença naquele espaço era importante, pois me pareceu que ela considerava um privilégio ver ou saber de um indígena formando no curso em que ela fazia parte. Andando pela faculdade encontrei com um parente (tratamento entre os indígenas, não precisa ser parente de sangue) indígena e perguntei como ele estava em seu curso. Ele falou de suas dificuldades em algumas matérias, e como eu também não entendia sobre a matéria que ele estava cursando para esclarecer suas dúvidas, sugeri que ele tentasse

conversar com um colega de sala e pedisse ajuda. Ao reencontrá-lo, lhe pergunto se ele havia conseguido entender a matéria que estava com dificuldade. Ele disse que havia pedido ajuda para um colega de classe e que ele o ajudou a estudar e que tinha conseguido entender um pouco mais. Então, o parente prosseguiu contando o restante da história: “depois que o cara me ajudou ele foi conversar com um colega, quando passei por eles, ele falou ao seu colega “esse índio é burro, não entende nada!”. Fiquei muito entristecido com o que o parente passou e senti em sua fala muita tristeza. Esforcei-me muito para não desistir do curso, mesmo mediante dificuldades culturais, de interpretação de vida e de interpretações de textos, com a rotina com tempo pré-determinado e rigoroso. Muitas vezes não desisti pelo medo de ser julgado e mais do que isso, para que outros indígenas que adentrassem posteriormente não fossem julgados pela minha desistência. Eu sentia que sempre ia ser julgado, não por ter feito alguma coisa errada, mas por ser indígena. Vi colegas de classe desistirem do curso e nunca ouvi nenhum comentário sobre eles, e entendo que não devia ter mesmo, até porque cada um sabe dos seus motivos, mas ficava pensando comigo mesmo como teria sido se eu tivesse desistido. O que estariam falando de mim? Indígena que não sabe o que quer. Só fica tirando vaga de quem quer estudar. Não tem capacidade para fazer um curso superior.

Nesse breve relato observamos momentos de estranhamento, preconceito, discriminação, situações que por vezes provocam o abandono do curso por parte de integrantes de distintos grupos marginalizados que ingressam na universidade; mas há também momentos de acolhimento, convivência, respeito que permitiram a superação e a ampliação das aprendizagens do grupo.

Diante disso, com este minicurso convidamos as/os interessadas/os a nos acompanhar em um caminhar brincante suleado pelos princípios do diálogo e da alteridade, submergindo no universo lúdico do brincar para aprender e (com)viver com-o-outro. Entendemos que a ludicidade nos une independente da origem cultural e que, por meio da vivência de jogos e brincadeiras de diferentes culturas, podemos, além de conhecer manifestações culturais de outros povos, conviver e compartilhar saberes.

Ao tratarmos dessa partilha de saberes, é oportuno acrescentarmos outra experiência pessoal relatada por Lennon que inicia o próximo tópico deste texto e que nos auxiliará na compreensão da convivência como cerne dos processos educativos.

Y’OKO MATARÉ I’MY / MEU PAI CONVERSANDO COMIGO

A partir das minhas experiências de vida com o meu povo Balatiponé/Umutina e entre os wasse da UFSCar no decorrer da minha graduação senti na pele distintas formas de convívio. Na aldeia não há uma rotina pré-determinada, estabelecendo se tenho que demorar 4 horas para pescar, depois 2 horas para almoçar, depois mais 5 horas para caçar, depois jantar e dormir. Saímos para pescar e o que determina o tempo de pesca é a própria pescaria: se está boa; se está ruim; se tenho mistura para comer; qual a intenção da pescaria que pode ser não prioritariamente pegar o peixe. Certo dia meu pai me convidou para pescar. Nos preparamos e enquanto caminhávamos da casa até o bote, meu pai foi me contando suas histórias com o pai dele. Chegando ao bote, colocamos os materiais de pesca e descemos o rio Paraguai a remo em silêncio. Mais abaixo do rio, paramos na beira do barranco, saltamos do bote, o amarramos em uma madeira e seguimos a pé mata adentro até chegar na lagoa. No trajeto, já escuro pela noite, meu pai apontava para as madeiras e dizia o nome e para que servia cada uma delas (se era para fazer remédio, construir casa ou se era lenha boa). Já no lago, começamos a pescar de dentro de um bote que estava lá e somente a lua clareava a nossa visão. Enquanto pescávamos ele rememorava histórias que havia vivido ali naquele lago quando rapaz, algumas com o pai, mas muitas delas sozinho, em busca de alimento para sua família, pois ele como filho mais velho, com a morte de seu pai teve a responsabilidade de cuidar dos irmãos e irmãs mais novos e da mãe. Pescamos poucos peixes que assamos e comemos na beira do barranco do lago, e a cada som em meio ao escuro, uma história era contada. Voltamos para casa em silêncio quando meu pai sentiu que estávamos no nosso tempo de retornar. Não sabíamos se havia passado 5, 4, ou 10 horas durante toda a pescaria, mas meu pai sabia que havia ensinado o suficiente. No outro dia após a pescaria fiquei pensando porque fomos pescar ontem, quase não pegamos nada, com certeza meu pai sabia que não pegaríamos muita coisa, mas mesmo assim fomos. Por quê? A dúvida ficou guardada. Após muito tempo conversando com um primo mais velho, ele contou-me que quando criança seu pai sempre o chamava para pescar e que ele sempre ia de mau humor, remava de qualquer jeito, fazia de conta que estava ajudando. Enquanto isso seu pai contava histórias, mostrava e falava sobre os frutos da beira do rio. Então o meu primo me disse: “Eu me arrependo de não ter ido pescar mais com ele porque não entendi o verdadeiro sentido, meu pai sabia que eu não queria remar. Ele não havia me levado para remar, ele havia me levado para ensinar sobre as coisas, me passar o conhecimento dele. Ai, se eu tivesse prestado mais atenção! Ai, se o tempo voltasse!” Naquele dia relembrei da pescaria com meu pai e de tantos outros momentos que passamos juntos em pescaria, em caça, em andanças

pelo mato que resultaram em histórias, em conhecimento, em aprendizagem, e a resposta daquela minha indagação sobre a noite de pescaria estava respondida. Meu pai sabia que não pescaríamos muitos peixes, mas a intencionalidade não era o peixe, mas os ensinamentos que queria me passar, as histórias que queria me contar e que estavam relacionadas com aquele lugar. Essa é a nossa convivência na aldeia. A nossa temporalidade é diferente, temos o nosso jeito de educar, temos os nossos processos educativos, que é passado pelas histórias, pelas pessoas e pelos lugares.

Esse exemplo nos é bastante caro, pois materializa aquilo que a convivência pode promover de mais significativo, o aprendizado. E nessa convivência, quanto maior a diversidade das pessoas mais numerosas serão as possibilidades de trocas, bem como os aprendizados emergentes. Assim é o convívio entre os autores e autora *wasse* e indígena deste texto, pois desde que nos conhecemos, temos aprendido cada vez mais uns-com-os-outros o que nos permite hoje elaborarmos juntos o presente minicurso.

Finalizando, esperamos que este minicurso, além da partilha de saberes oriunda de nosso convívio na ocasião de sua realização, contribua para que as/os participantes possam em suas práticas desenvolver situações de ensino e aprendizagem estimulantes e, sobretudo, comprometidas com as lutas dos grupos que, marginalizados, ainda sofrem com a discriminação e o preconceito manifestos em nossa sociedade.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

DENZIN, Aline de Souza. Contação de histórias. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 478-483.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

“Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador” (Provérbio Africano)

Aline de Souza Denzin
SPQMH – PPGE/UFSCar

Introdução

Partimos do pressuposto de que nos educamos nas diversas práticas sociais das quais participamos em nosso cotidiano, construindo posturas, valores, atitudes, conhecimentos. Estas práticas sociais acontecem nas relações entre as pessoas e entre elas e o meio que as cerca, promovendo a formação das pessoas para a vida em sociedade por meio dos processos educativos desencadeados (OLIVEIRA et al., 2014).

O ato de contar histórias pode ser considerado uma prática social se pensado enquanto um ato comunicativo, em que os indivíduos partilham saberes, valores, posturas, definindo o que é válido ou não dentro da convivência de determinado grupo de pessoas. A contação de histórias envolve ainda o ato de ouvir histórias, de se abrir à fala do outro, à expressão do outro, que nos dá sentidos e significados às histórias que vão sendo lidas. Nesse sentido

As histórias são uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem. A contação de histórias, além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, é uma atividade comunicativa. Por meio dela, os homens repassam costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão. Por isso, contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. O ato de contar histórias deve impregnar todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a leitura de mundo na trajetória de cada um (NASCIMENTO BILUCA MATEUS, 2013, p. 3)

Sendo assim, contar histórias é algo que pode envolver o sujeito em sua integralidade, buscando que este ato se configure como experiência, que é aqui entendida no sentido trazido por Larrosa-Bondía, pois “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21). A experiência está relacionada à possibilidade de que algo que nos aconteça, e dessa forma também o saber de experiência não é um mero saber coisas, mas sim um deixar-se tocar pelas coisas que nos passam.

A contação de histórias é um trabalho que perpassa a construção e reconstrução de identidades, momentos em que as pessoas estão se constituindo pessoas, se tornando pessoas nas relações com os outros, com o diferente, pois pensar a identidade hoje envolve considerar que estamos falando de identidades, em seu sentido mais plural possível, buscando principalmente chegar às minorias que comumente tem suas identidades negadas ou não reconhecidas. De acordo com Moreira e Câmara (2013, p. 39):

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, mulheres e homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, tem conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais tem procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas.

Sendo assim, ao tratar de identidade, estamos tratando também de construções sociais e culturais que muitas vezes se revelam como injustas e perversas no que diz respeito ao favorecimento de umas em detrimento de outras e da negação de diversas formas de ser que não se encontram dentro do que seriam identidades consideradas hegemônicas. De acordo com Freire (2011, p. 98-99), “[...] nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso, das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que, juntas, seriam a maioria”.

O trabalho com a contação de histórias é privilegiado para que sejam conhecidas, reconhecidas e valorizadas diferentes identidades, culturas, valores que compõem as relações cotidianas em diversos ambientes. Trazer à tona a possibilidade e riqueza da convivência entre os diferentes por meio da contação de histórias é um trabalho que pode abrir espaço para que novas histórias possam ser contadas, a partir de diferentes pontos de vista.

Questionando os padrões estabelecidos, trazendo à tona a multiplicidade de identidades presentes em nossa realidade brasileira, é possível reconhecer as diferentes raízes que sustentam-nos enquanto povos latino-americanos, situando-nos no contexto da América Latina, de diferentes povos e culturas que muitas vezes não reconhecem a sua diversidade, é que podemos iniciar a reflexão sobre a identidade.

Para compreender a realidade em que estamos inseridos, precisamos situar nossos entendimentos e percepções a partir de nosso continente, a América Latina da qual somos parte:

É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos (GALEANO, 1990, p. 5)

Neste crescente e contínuo processo de transformação de tudo em capital europeu, perderam-se os sentidos de um povo latino-americano que passou a ser oprimido nesta relação com o capital. Cabe-nos pensar como o trabalho com contação de histórias de maneira a valorizar a América Latina poderá superar os desafios desta realidade e seguir em direção à busca por mudanças:

A causa nacional latino-americana é, antes de tudo, uma causa social: para que a América Latina possa renascer, terá de começar por derrubar seus donos, país por país. Abrem-se tempos de rebelião e mudança. Há aqueles que crêem que o destino descansa nos joelhos dos deuses, mas a verdade é que trabalha, como um desafio candente, sobre as consciências dos homens... (GALEANO, 1990, p.185)

Nesse sentido, pensamos que “produzir conhecimentos na perspectiva da América Latina, exige nos libertarmos de referências dogmáticas, construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas”, sendo necessário olhar para a diversidade (OLIVEIRA et al, 2014, p.32), reconhecendo as identidades presentes em nossos povos e culturas, identidades que nos constituem enquanto sujeitos e que precisam ser evidenciadas e valorizadas.

Este posicionamento exige que adotemos uma perspectiva multicultural, que é aqui entendida como uma perspectiva atravessada pelos âmbitos social, acadêmico, político, militante. As bases multiculturais do continente latino-americano são fortes e revelam uma pluralidade cultural que precisa ser evidenciada, pois:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante de nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2013, p. 17)

Há uma dificuldade no reconhecimento de nossas origens latino-americanas, pois estamos acostumados a seguir os padrões eurocêntricos, buscando identificação com aquilo que não nos é próprio, mas é socialmente valorizado e aceito. A prática de contação de histórias comumente encontra-se contaminada por esse ideário que reproduz a cultura eurocêntrica como sendo correta, desejável ou aceitável. Sendo assim, consideramos que é preciso que sejam adotadas novas práticas não só na contação de histórias, mas em diferentes âmbitos, para que sejam trazidas à tona vozes dos marginalizados e que historicamente tiveram negados os direitos de se reconhecerem como parte da história e de contarem suas histórias de luta, sofrimento, resistência e também de orgulho.

Contação de Histórias como prática educativa

O foco do minicurso trata da contação de histórias como prática educativa. Para embasar este posicionamento, nos valem de aspectos da cultura africana relacionados à valorização da oralidade. Nas sociedades africanas a tradição oral é bastante valorizada e passada de geração a geração pelos chamados Griot (palavra de origem francesa) ou Griôs, que são pessoas que são consideradas bibliotecas vivas, pois conhecem e transmitem todo conhecimento e tradição das comunidades africanas. Na cultura africana, a palavra é muito valorizada, sendo considerada uma das formas primordiais de conhecimento. Os Griôs “são genealogistas, contadores de histórias, músicos/ poetas populares, importantes agentes da cultura. [...] Na tradição oral, a palavra tem um poder e um significado divino, tem um compromisso com a verdade e com os ancestrais” (PACHECO, 2006, p. 45).

Em sociedades como a brasileira, uma sociedade letrada, em que o domínio da escrita é muito valorizado, a oralidade acaba por ficar em segundo plano, sendo preconizado o ensino de uma cultura letrada. Sendo assim, encontra-se dificuldade no reconhecimento de

práticas orais de produção e perpetuação de conhecimentos, bem como torna-se difícil reconhecer a prática de contação de histórias como educativa, ou que produza e reconheça culturas e conhecimentos. Ressaltamos assim a importância em reconhecer o valor da tradição oral:

Reconhecer a tradição oral é considerar que o patrimônio cultural brasileiro não se reduz ao que está escrito nos livros e, portanto, não é propriedade das pessoas alfabetizadas ou letradas. É considerar que o patrimônio cultural é também formado por um tesouro vivo de bens imateriais que são transmitidos oralmente de geração em geração em diversas áreas do conhecimento, não apenas nas artes e na religião (PACHECO, 2006, p. 41).

Existem inúmeros registros escritos, histórias, contos, lendas, que procuram retratar a história vivida de diferentes povos, mas é preciso reconhecer a importância da tradição oral na prática educativa de contar histórias. Prática esta que possibilita o contato, a troca de gestos, olhares, expressões, impressões, o diálogo, sendo desta forma importante para a identificação e fortalecimento de diferentes grupos.

Para além disso, o exercício da oralidade permite aos sujeitos envolvidos que percebam a importância e significado da palavra em suas vidas, reconhecendo-a como parte de si mesmos. Também pode possibilitar que ao relatar experiências, vivências, exercitando a memória, os sujeitos se reconheçam num processo de autoria do conhecimento oral, reconhecendo-se nesta produção e valorizando-a.

Por estar relacionada ao exercício da memória, a oralidade pode possibilitar ainda o contato intergeracional, a troca de conhecimento entre diferentes faixas etárias, reconhecendo no outro, seja mais velho ou mais novo, a capacidade de trazer à tona uma história comum e que representa o patrimônio cultural de uma sociedade, comunidade ou grupo.

Sendo assim, consideramos a prática de contação de histórias como educativa e muito importante para a formação das pessoas ao longo da vida, de maneira a sentirem-se representadas em histórias positivas, de reconhecimento e valorização, educando pela oralidade para uma reeducação das relações étnico-raciais.

Referências

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

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

GALEANO, E. **As veias abertas da América latina**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 38-66.

NASCIMENTO BILUCA MATEUS, A. et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 5, n. 1, out. 2014. ISSN 2175-7003. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>>. Acesso em: 26 Nov. 2014.

OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos, EdUFSCar, 2014.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

FOGANHOLI, Cláudia; CORRÊA, Denise Aparecida. Danças das culturas populares brasileiras. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 484-492.

DANÇAS DAS CULTURAS POPULARES BRASILEIRAS

Cláudia Foganholi

(NEFEF - UFSCar / SPQMH)

Denise Aparecida Corrêa

(DEF/UNESP - Bauru / NEFEF – UFSCar / SPQMH)

Introdução

As danças das culturas populares brasileiras propostas neste artigo têm como característica a relação intrínseca com as ideias de identidade e de comunidade. A primeira, por suas origens estarem fortemente atreladas às influências das culturas indígenas e africanas, trazem características das identidades destes povos que constituem a sociedade brasileira e com relação à ideia de comunidade, por serem realizadas por grupos das camadas populares na fruição de suas manifestações culturais.

A influência das matrizes culturais indígenas e africanas nas culturas populares brasileiras é evidenciada na música e em diversos elementos que fazem parte das danças, como já tem sido destacado por estudos sobre o tema (SANTOS, 2009; LIGIÉRO, 2011).

Constantino (2014), Silva (2009) e Bergamaschi (2005) demonstram em suas investigações os argumentos que indicam a relevância de ressaltar as influências culturais indígenas e africanas no momento atual da sociedade brasileira. Assim como esses trabalhos apontam, essa observação é baseada no momento de luta pela afirmação da identidade de mulheres e homens indígenas e negros/as no Brasil, no momento histórico em que lutamos pela consolidação de ações afirmativas, pelo combate ao racismo e pelo fim da violência contra populações indígenas em todo o território nacional e contra os jovens negros nas periferias das cidades brasileiras, que se apresenta como um verdadeiro genocídio.

A partir das perspectivas indígenas e africanas a dança pode ser compreendida em sua relação com a totalidade do mundo e não apenas como uma habilidade técnica e ser adquirida. O princípio implícito nestas danças de matrizes indígenas e africanas é o de viver no corpo e

pelo corpo as relações com o cosmos, as relações de pertença a uma comunidade ou grupo e, por conseguinte, promover a afirmação e garantir a existência de suas culturas.

Assim, a dança nos permite a interação entre as pessoas envolvidas e a significação do mundo a nossa volta. No contexto da totalidade proposta por estas danças, os sons e os movimentos são seus componentes tanto quanto as reflexões acerca da valorização das culturas populares, os diálogos sobre desigualdades sociais, as ações para superação de preconceitos raciais, de gênero ou de classe, as relações de respeito com a natureza, o diálogo acerca de conhecimentos e valores sobre saúde, alimentação e consumismo.

Dessa forma, além da possibilidade de ressignificação e manutenção das tradições de grupos e comunidades, as danças propostas carregam em sua história a possibilidade de constituir um espaço de comunhão e de convívio que proporciona às pessoas que exponham cada uma a sua maneira, seus modos de ser, pensar e agir no mundo e assim compartilhar suas percepções e ações diante das mais diversas situações da vida, ensinando e aprendendo, compreendendo e questionando a realidade em que estão inseridas.

No contexto brasileiro, estas danças também se constituem como espaços de resistência nas comunidades de origem, tanto pela afirmação das identidades como pela possibilidade de denúncia de realidades opressoras. Atualmente um importante papel social das comunidades de onde emergem as culturas populares no Brasil está na possibilidade de articulação de grupos, fortalecimento da luta pelos seus direitos e disseminação de informação entre as pessoas e grupos, favorecendo o processo de dar-se conta das ações opressoras que o sistema social lhes impõe.

Culturas populares brasileiras e as matrizes culturais indígenas e africanas

Para Bosi (1992) a utilização do termo cultura brasileira no singular pode representar uma homogeneidade de manifestações que não corresponde à realidade plural das sociedades de classes, como a brasileira. Concordando com o autor, consideramos que as culturas populares emergem do cotidiano simbólico, físico e imaginário de mulheres e homens, que no caso da expressão das danças abordadas nesse artigo é bastante evidente. Isso porque os elementos que compõem as danças são as representações e fazem parte do modo de viver das pessoas que as praticam, desde as vestimentas que utilizam até o modo de falar e agir no mundo.

Há também um posicionamento teórico e político na opção de, ao referirmos às danças, utilizar o termo culturas populares em detrimento do uso dos termos tradicionais ou

folclóricas. Essa opção tem o objetivo de colocar em evidência, ou no centro da discussão, as pessoas que fazem parte das culturas populares ou que compartilham e valorizam seus valores e práticas sociais, isto é, por consequência, estabelecer o diálogo com as relações sociais e as maneiras de ver o mundo próprio das culturas populares para com estas apreender relações pautadas na diversidade, valorizando os saberes e conhecimentos dessas pessoas.

Dessa forma, a postura política expressa nessa opção está fundamentada na assunção da possibilidade e necessidade de transformação, superação ou transcendência de ações e discursos discriminatórios ou opressivos direcionados às classes populares. Compreendemos que assumir a existência da polarização das culturas na sociedade brasileira levando em conta as diferenças de classes, culturas popular e erudita, é uma exigência para o compromisso com a superação de desigualdades sociais. Para Weffort (1997, p.12) “Toda separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto das circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas”.

Situando o entendimento da cultura no contexto latino-americano e sob a discussão dos conceitos de dominação e dependência, de colonizador e colonizado, Dussel (1982, p. 255) sugere o recontar da história partindo de uma visão não eurocêntrica, que considere e valorize o mundo existente antes da colonização: “(...) cada um dos conquistadores se defrontou com o índio. Este índio já tinha um mundo.” Para este autor, a dominação cultural está presente desde o primeiro olhar do colonizador que, nesse olhar, explicitam a classificação e a atribuição de valores para o *Outro*, que é o índio, o africano, o asiático, o que não é europeu. Exalta o pensamento filosófico de ser ele próprio, o europeu, a referência para olhar o mundo. Desta forma, a cultura europeia passa a ser também aceita (ou imposta) como referência para as outras culturas. Torna-se ou pretende-se uma cultura universal, não apenas negando, mas inferiorizando todas as outras culturas. É o que chama de “mecanismo pedagógico da dominação cultural” (DUSSEL, 1982, p.263).

A cultura popular, como parte da cultura colonial, é a cultura do povo, “[...] fruto da vida, do compromisso e da história do povo [...]” (DUSSEL, 1982, p.276), a partir da qual se deve estruturar a libertação cultural. Tal perspectiva atribui importância à cultura popular, no que se refere a sua potencialidade transformadora e conscientizadora, quando 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” (DUSSEL, 1982, p.277).

No Brasil, podemos frequentemente observar a valorização da cultura externa simultaneamente ao comportamento de desvalorização e até ridicularização de uma cultura

própria. No ambiente escolar, por exemplo, não é rara a prática de atividades artísticas e/ou da cultura corporal de origem europeia ou estadunidense em detrimento de práticas de origens nacionais, ou o próprio desconhecimento destas últimas. As danças brasileiras e outras manifestações das culturas populares como o Samba de Roda, o Jongo do Sudeste, o Tambor de Crioula e as Rodas de Capoeira podem ser tomadas como exemplo dessa situação. Embora consideradas como patrimônios históricos imateriais do país e passarem a ser foco de políticas públicas de preservação da cultura nos últimos anos (IPHAN, 2012), essas danças e manifestações da cultura popular são ainda desconhecidas de grande parte da população e raramente fazem parte dos currículos escolares, em todos os níveis de ensino.

O desconhecimento e a desvalorização da cultura popular são a negação de sua própria história e tradições (DUSSEL, 1982) e ainda cultivam a alienação e a discriminação de pessoas e grupos bem como sobre suas manifestações culturais. No Brasil essa situação ocorre, sobretudo em relação às culturas indígenas e afro-brasileiras e suas derivações em práticas das culturas populares, frequentemente subjugadas pela cultura da elite dominante.

[...] Na passagem do potencial/virtual para o real/atual, surge o estigma, a marca de desqualificação da diferença, ponto de partida para todo tipo de discriminação, consciente ou não, do outro. Num país de dominação branca, a pele escura tende a tornar-se um estigma. Na verdade, qualquer tipo de diferença (por exemplo, traços faciais distintos, como entre os hutus e os tutsis em Ruanda) pode ser estigmatizado e suscitar juízos de inferioridade sobre o outro. Com referência ao negro, a mídia, a indústria cultural, constroem identidades virtuais a partir, não só da negação e do recalcamento, mas também de um saber do senso comum alimentado por uma longa tradição ocidental de preconceitos e rejeições. Da identidade virtual nascem estereótipos e as folclorizações da pele escura (SODRÉ, 1998, p.24).

Daí, a necessidade de nos preocuparmos com as referências estabelecidas por uma cultura externa, seja na dança, música, literatura, cinema ou na mídia televisionada, que tende a introjetar no oprimido, colonizado, ou no latino-americano, as suas imagens e valores como exemplos supostamente naturais e corretos de vida. Estes valores e as atitudes estampadas nas histórias “importadas” – europeias e estadunidenses - estão comumente permeados por uma lógica capitalista, de exploração, de defesa da propriedade privada e de inferiorização do oprimido, na tentativa perversa de legitimar estas práticas.

Os princípios éticos das sociedades indígenas e dos povos africanos expressam em seus mitos a profunda interconexão dos seres humanos com a terra e o universo.

Munduruku (2009) afirma que os povos indígenas tem em comum um profundo respeito pela natureza, ensinado para as crianças desde o dia do nascimento, que consiste na

compreensão de que não se deve mandar na natureza, mas conviver com ela, aprendendo a sabedoria que esta contém e pedindo que a mesma possa suprir-lhes do alimento material e espiritual.

Para Munduruku (2009, p.29) os seguintes aspectos podem representar a concepção indígena de vida, com base no “respeito e reverência à sacralidade da nossa Mãe Terra”: “1. A terra como mãe”, que corresponde ao entendimento da terra como o ventre gerador da vida, provedora do sustento da vida e local para onde todos os seres retornam, tornando-a por isso sagrada ; “2. Ser humano, mesmo caminho”, que significa a compreensão dos seres humanos como parte da natureza, como parte da teia da vida assim como todos os demais seres vivos; “3. O mundo tem uma alma”, sendo esta afirmação a explicação, da vivência harmoniosa dos indígenas com a natureza; “4. Gratidão à Mãe Terra”, que representa o carinho e o sentimento de gratidão por tudo que a terra nos oferece, o que justifica a postura de gratidão com a qual os indígenas reverenciam a terra em suas danças e cantos.

Quando expressa a compreensão do ser humano como parte da natureza o autor faz uma relação com as danças no contexto da cultura indígena:

Na tradição do meu povo, há um ensinamento que diz que todas as coisas merecem reverência por serem uma manifestação da criação, inclusive o homem. Quando dançamos em círculo, quando batemos nossos pés no chão estamos reconstituindo o som da criação recriando o mundo repetindo o gesto divino de criar, no presente, a eternidade. Essa é a importância da presença humana no planeta. Somos todos criadores do novo tempo, do presente e do eterno e fazemos isso com todos os seres vivos [...] (MUNDURUKU, 2009, p.31).

A ética presente nos mitos dos povos indígenas, que liga os seres humanos a terra, é também a que pressupõe a ligação de todos os seres vivos como parte do todo, características muito presente nas rodas de danças brasileiras, o que implica no estabelecimento de relações de respeito entre os seres e entre estes e o todo que os circunda.

As danças no contexto da cultura popular

As possibilidades de apreender as maneiras de ser e se relacionar na diversidade que constitui as danças das culturas populares estão ligadas ao entendimento e à assunção do cenário multicultural em que se localizam, considerando o contexto histórico, político e social no qual estão enredadas.

Desta forma, buscamos o entendimento dos modos pelos quais são geradas categorias de distinção entre grupos e pessoas, as formas de atuação na transformação de realidades e a história política e social dessa diversidade, não apenas a celebração da diversidade nas sociedades multiculturais. Esse posicionamento está fundamentado também nos pressupostos teóricos da Motricidade Humana que tem em conta – “[...] as heranças culturais, as necessidades individuais e sociais e os objetivos dos sistemas sócio-políticos [...]” (SÉRGIO, 1996, p. 254).

Na proposição da vivência das manifestações das culturas populares brasileiras chamadas: Jongo, Samba de Coco, Ciranda e Cacuriá, fazemos uma breve descrição das origens destas danças e sugerimos algumas referências de mestras e mestres das culturas populares para o conhecimento das mesmas. Vale ressaltar que estas danças, como expressão da motricidade, devem ser abordadas a partir do conhecimento e aplicação de seus contextos e visões de mundo, tais como as expressões da corporeidade, musicalidade, ancestralidade e oralidade presentes nas culturas indígenas e africana. Desta maneira, é necessário ir às comunidades, ouvir, olhar e sentir as mestras, os mestres e as pessoas praticantes destas danças, acessando seus conhecimentos, sempre que possível, para vivenciar e compreender tais práticas.

O Jongo – Dança, também chamada de Caxambu ou Jongo do Sudeste, essa dança tem origem na região Sudeste do Brasil, principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. É constituída pelo canto, dança e percussão cuja história se relaciona às africanas e africanos escravizadas/os nas fazendas cafeeiras desta região. Em 2005 o Jongo foi reconhecido como patrimônio cultural brasileiro (ABREU; MATOS, 2011). Atualmente é praticada por grupos e famílias de afrodescendentes, em alguns casos, por comunidades chamadas de “remanescentes dos quilombos”, ou seja, por comunidades que descendem dos antigos quilombos constituídos no período da escravidão. A palavra quilombo, com origem em kilombo da língua Kimbundo, representa, no Brasil, as organizações sociais e políticas lideradas pelas pessoas escravizadas que conseguiam fugir dos cativeiros e de seus algozes. Em outros locais da América Latina, os quilombos também são chamados de palenques ou cumbes.

Como afirmam Abreu e Matos (2011, p. 4):

A divulgação e a visibilidade do Jongo, expressão cultural que articula música, verso e dança, tornou-se uma importante estratégia na luta pela terra e pelo reconhecimento da identidade negra de um grupo de descendentes de

escravos do município de Valença, no Estado do Rio de Janeiro, hoje oficialmente conhecido como o Quilombo São José da Serra, em Valença.

Além do Jongo do Quilombo São José, sugerimos como referência de pesquisa as práticas das comunidades: Jongo da Serrinha, Jongo do Piquete, Jongo de Guaratinguetá, Jongo do Dito Ribeiro. Estas comunidades apresentam um valioso trabalho de resistência cultural e valorização das culturas populares.

O Samba de Coco – Com origem no Nordeste do Brasil, principalmente nos estados de Pernambuco, Alagoas e Sergipe, o Samba de Coco tem sua história ligada às plantações de coco dessa região. Sob uma forte influência indígena e africana, as músicas no samba de coco costumam contar o cotidiano de trabalho e relações sociais das comunidades que praticam essa dança, bem como trazem a tona a relação das pessoas e suas visões de mundo.

Embora existam muitas formas de se dançar ou brincar o coco, como costumam dizer seus praticantes, os elementos que compõem essa manifestação cultural são caracterizados pela formação de uma roda, pela batida de palmas e dos pés no chão e pela riqueza simbólica dos versos que são cantados em forma de diálogo no qual, geralmente, há um cantador que faz um verso e um coro que responde a esses versos composto pelas demais pessoas presentes.

Entre os principais grupos, mestras e mestres do Samba de Coco, sugerimos como referência: o grupo Raízes de Arcoverde, Dona Selma do Coco, Mestre Galo Preto, Mestre Zé Neguinho do Coco, Mestre Nelson Rosa.

A Ciranda – conhecida como uma brincadeira infantil em todo o Brasil, porém, como dança da cultura popular é praticada também por adultos. Tem origem no litoral da região Nordeste do Brasil, principalmente no estado de Pernambuco, onde faz parte das festas populares desde a década de 1960. É praticada na formação de uma roda, com as pessoas de mãos dadas girando em sentido anti-horário, realizando passos cadenciados, iniciando com um passo a frente com o pé esquerdo.

Contam no litoral de Pernambuco, especialmente na região da Ilha de Itamaracá, que a Ciranda tem origem entre as mulheres dos pescadores, que realizavam a dança enquanto os aguardavam chegarem do mar. Entre as importantes referências de cirandeiras e cirandeiros dessa região estão Lia de Itamaracá e Mestre Baracho.

O Cacuriá – Esta dança tem origem nas últimas quatro décadas no estado do Maranhão, Nordeste brasileiro, e faz parte de uma das festas mais populares na região, chamada Festa do Divino Espírito Santo. Embora seja uma festa de influência cristã, apresenta um sincretismo com elementos católicos e de religiões de matrizes culturais

africanas. Durante a festa, além do Cacuriá, outras danças como o Bumba-meu-boi, o Carimbó e o Tambor de Crioula também são apresentadas nas ruas e tem grande participação popular.

De acordo com Cruz e Soares (2010) o Cacuriá foi criado na cidade de São Luís do Maranhão como uma dança profana que ocorria no decorrer da Festa do Divino que passou a acompanhar outras manifestações culturais, como o Bumba-meu-boi, nas festas juninas e demais festividades locais. Segundo essas autoras, apenas na cidade de São Luis existem atualmente cerca de setenta grupos de Cacuriá.

Entre as referências sugeridas para o conhecimento do Cacuriá estão as Caixeiras da Família Menezes, e o Cacuriá de Dona Teté.

Referências

ABREU, M., MATTOS H. Remanescentes das Comunidades dos Quilombos: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação. In: **Anais...** do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011.

BERGAMASCHI, M. A. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CONSTANTINO, F. L. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas na constituição da identidade negra no contexto escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CRUZ, R.C.S.; SOARES, C.P.L. **Cacuriá: A tradição maranhense em terras candangas**. (2010) <Disponível em: https://enap2010.files.wordpress.com/2010/03/rita_cassia_cruz.pdf> Acesso em: 20 set 2015.

DUSSEL, E. Cultura Imperial, Cultura Ilustrada e Libertação da Cultura Popular. In: DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana: erótica e pedagógica**. São Paulo-Piracicaba: Loyola-UNIMEP, 1982.

IPHAN. **Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Disponível em <<http://www.iphan.gov.br>> Acesso em 13 Jul de 2012.

LIGIÉRO, Z. Batucar-cantar-dançar desenhos das performances africanas no Brasil. **Revista Aletria**, v. 21, n.1, p. 113-146, 2011.

MUNDURUKU, D. **Banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Angra, 2009.

SANTOS, I. F. Dança e pluralidade cultural: corpo e ancestralidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.1 p.31-38, jan/jun, 2009.

SÉRGIO, M. **Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 1996.

SILVA, D. V. C. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SODRÉ, M. **Sobre imprensa negra**. Lumina – Facom/UFJF, v.1, n.1, p.23-32, jul/dez. 1998.

WEFFORT, F. Educação e Política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In. FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

NIEBLES GUTIÉRREZ, Angela; LIBUY CASTRO, Loreto. Taller de biodanza – poética y buen vivir docente. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 493-498.

TALLER DE BIODANZA - POÉTICA Y BUEN VIVIR DOCENTE

Angela Niebles Gutiérrez
Loreto Libuy Castro¹

Crecimos escuchando que la educación cambia el mundo, nos negamos desde entonces ha aceptar que de todas maneras el mundo se transforma en cada instante, y la educación, y el aprendizaje son un continuo fecundo del eterno presente.

Presentación del taller

Este espacio vivencial dancístico busca generar a través de la profundidad del encuentro, la comprensión experienciada de nuestros ejercicios de sistematización, respecto del quehacer docente desde la perspectiva biocéntrica en la Región de Los Ríos, ubicada al sur de Chile. En el contexto del “VI Coloquio de Investigación Cualitativa en Motricidad Humana: etnomotricidad del sur”, se explicitará a través de dos posters² y este taller, las vivencias integrativas que generan la sensación global de sentirse vivo, evocando la intensa percepción de ser una/o misma/o en unidad con el todo.

Breve prefacio del documento escrito

La humanidad menos ebria y más lúcida de nuestro tiempo, en los instantes más liberados de la preocupación que la existencia toma de esta existencia misma, no tiene en su claridad más sombra que aquella que le viene de la miseria de los otros (Levinas, E).

Las ideas aquí presentadas se inspiran en la obra del creador del sistema biodanza, Rolando Toro Araneda, quien desde sus escritos diseñados para la formación de facilitadoras(es) de la disciplina, sus libros y sus poesías, van ilustrando el principio

¹Docentes Instituto de Filosofía y Estudios Educativos, Universidad Austral de Chile.

²“Encuentro poético en la sala de clases universitarias: rupturas en la relacionalidad instituida”, y “Buen vivir docente desde la motricidad y la biodanza”.

biocéntrico como pilar fundante de su enacción. Asimismo, se enfatiza en que el método biodanza es vivencial y uno de sus objetivos prioritarios es la superación de disociaciones, que en el caso educativo-escolar es tan palpable. Respecto a esto, la presencia del ser, está ausente, cada actoría de las comunidades educativo-escolares acude a la invisibilización como postura de protección, o a la visibilización como medio de dominación, lo que nos lleva a recorrer las venas de lo humano, de lo local, en torno a la necesidad de desaprender en el sentido de Boaventura de Sousa.

Elementos sentipensantes que vinculan y fundamentan la vivencia

Si nos situamos en la relacionalidad emanada entre los aprendiz y los profes@s, pareciese que el mandato nos ubica en un flujo semántico de contenidos, nuestra propuesta coloca un especial énfasis en el flujo disposicional, en el que se re-configuran y re-educan aspectos biológicos instintivos, místicos-poéticos y socio-culturales del proceso educativo y didáctico. Aventurarnos en promover como ejes de desarrollo el encuentro poético y el buen vivir docente, es una apuesta biocéntrica. Éstos son dos caminos que llevan a despertar dominios mudos, en el mundo educativo y particularmente en las realidades escolares. Enunciar la noción de buen vivir implícitamente, convoca al encuentro poético, pero hemos decidido focalizarlo porque es desde el sistema biodanza, donde transita una semilla viable de florecer en cada una(o) de nosotras (os).

La historia de la biodanza comienza en los años 70 en Chile, donde su autor recrea el nacimiento basado en esta singular afirmación: “la base conceptual de biodanza proviene de una meditación sobre la vida, del deseo de renacer de nuestros gestos despedazados, de nuestra vacía y estéril estructura de represión”. Podríamos decirlo con certeza: de la nostalgia de amor.

Este sistema tiene sus inicios en lo que se denominó psicodanza; se transitó de este nombre, entre otras cosas, porque al aceptar la sumatoria soma-psique, se validaba su división. Siguiendo esta ruta es menester evocar a Jacob Moreno quien desde el psicodrama también aportó a esta forma renovada de danzar la vida. Esta disciplina de desarrollo humano integra música, movimiento, y expresión emotiva a partir de encuentros de y en grupo. Un punto a destacar es que se integra la conexión piel a piel, la vinculación con los aspectos latentes sanos de la persona. El contacto como el primer acercamiento humano, para provocar un cambio. Finalmente podríamos decir que biodanza llega a dar praxis a las propuestas de la psicología humanista, acentuando en la afectividad como eje diferenciador.

En su rol como profesor, Rolando Toro en la década de los 50 ya era un visionario, postulando frases como: “Considero, y de ello estoy seguro, que una de las misiones fundamentales del maestro es la de desarrollar las facultades espirituales e intelectuales del niño. Incitarlas, estimularlas sin forzarlas nunca. Esto, indudablemente, habrá de producir a la larga un elemento bien dotado, sensible, rico en espíritu, para nuestra sociedad”, publicado en periódico La Última Noticia el 14 de Julio de 1953 en reportaje titulado “Notable experimento educativo en la escuela La Granja, pueblecito de Pocura, nuestra pedagogía encuentra una nueva ruta”. En este caso, queremos subrayar la importancia de la forma como nace biodanza, como surge en un corazón chileno, y se va enriqueciendo como movimiento que integra argentinos y brasileños, en tiempos donde las dictaduras militares soñaron con robar todo lo que es nuestro, por sobre todo la esperanza, y creyeron que alimentando el miedo, nos detendrían. Como diría Eduardo Galeano, el miedo a vivir, el miedo a los cambios, como un gas paralizante. Es en ese entonces cuando la biodanza se desliza como agua, se diluye, se adapta silenciosamente, impregnando los espacios de vitalidad, de agenciamiento, de prácticas que renuevan los estilos relacionales, que se fundan en tres objetivos: integración afectiva, renovación orgánica y reaprendizaje de las funciones originales de vida, que a la larga son caminos que posibilitan la desalienación, la liberación de la enajenación, el redescubrimiento del ser como unidad ontocsmogónica, en palabras del autor y con su sello poético “de frente a la soledad inexorable del infinito, los seres humanos buscan una respuesta mirándose en los ojos... en el claro paradisíaco de la realidad, nos buscamos recíprocamente”.

Un taller donde se pone de manifiesto lo biocéntrico a través del movimiento, busca integrar el complejo concepto al encuentro con un semejante. Buscamos entonces, incitar a que toda constelación de valores y ámbitos gire en función de la vida. ¿Qué puede ser más revolucionario y resistente a la colonización que el llamado a hermanarnos y a proteger la vida?

Propuesta metodológica de la sesión

Más, ¿cómo podríamos cambiar el mundo sin cambiar nosotros mismos? La transformación mediante biodanza no es una mera reformulación de valores, sino una verdadera transculturación, un aprendizaje a nivel afectivo, una modificación límbico-hipotalámica (Toro, 2007).

Los grupos de ejercicios que se desarrollan en este taller, se organizan en cinco tipos de vivencia:

- Vivencias de vitalidad: estos los ejercicios movilizan el “Inconsciente Vital” que constituye el fondo endotímico, el humor, y los estados de ánimo.
- Vivencias de sexualidad: los ejercicios permiten el despertar de las fuentes del deseo y el goce por la vida.
- Vivencias de creatividad: se estimulan los impulsos expresivos y de innovación, la capacidad de crear danzas, la creatividad existencial y artística.
- Vivencias de afectividad: ceremonias de encuentro, rituales de vínculo y danzas de solidaridad, permiten una reeducación afectiva y el acceso a la amistad y al amor.
- Vivencias de trascendencia: las danzas que despiertan la actitud ecológica y el acceso a la conciencia cósmica.

Los ejercicios seleccionados para este taller, se inspiran en las siguientes consignas poéticas:

1. La presencia del ser está ausente, ronda de presencia.
2. Caminar con actitud poética, una posibilidad para la libertad.
3. De tu mano seguro que podemos empezar el re-encantamiento por la educación, por el rol.
4. Potenciar la vitalidad y la alegría de vivir desde escenarios humanos más amables, lúdicos y dialogantes, ¡juguemos!
5. Sintiendo el cuerpo docente, la tribu.
6. Aquí estoy con potencialidades latentes, hoy son manifiestas, plenitud rítmica.
7. Recordando que nosotras y nosotros somos también el todo, fusión universal, reposo.
8. Relación con el contexto cultural en el que nos desarrollamos, encontremos en lo que nos une.
9. Vivir la pasión orgánica provocada por la existencia humana.
10. Trance que permite fundirse en sí mismo.
11. Acciones pulsantes de conversación.
12. La verdadera revolución, es la revolución de la conciencia; según Rolando Toro, la verdadera revolución es el abrazo.
13. Facilitando la confianza y la legitimización del otro en la sala de clase.

A partir de esta metodología, el buen vivir docente hace referencia a una forma de existencia donde el cobijo y la morada están dados por la relación agradable con los semejantes, donde el bien estar propio es el bien estar del otro, donde las conversaciones son primordiales y la energía luminosa/numinosa son la fuente de energía vital. Desde este punto

de vista, buen vivir es un paso más trascendente que el sólo bien estar (Libuy, 2015). Por esta razón, consideramos que educadoras y educadores somos los principales llamados a re-significar las propias vidas, para re-sonar y transformar la de otros.

Miradas en prospectiva

La poesía es una manera de ver el mundo, un modo de sentir la existencia reconociendo en la realidad cotidiana un sentido imprevisto relacionado con el ser y el tiempo (Toro, 2012).

La vivencia que se plantea en esta tecnología llamada biodanza, de alguna forma es el entrenamiento para vivir en el eterno presente, en la unidad respiratoria con la tierra y el universo, como una forma de expandir la conciencia. Amplitud de percepción, la mirada como camino directo a la manifestación de la totalidad y del refinamiento de la evolución cósmica encarnada. Conforme a De la Cuadra (2015), buen vivir es entre otras el reconocimiento de que existen diversos valores y formas de concebir el mundo, de respeto por todos los seres vivos que integran y conviven en nuestra casa común, la tierra. Biodanza se convierte en un sistema con un sólido fundamento teórico que está en consonancia con esta apuesta y que la transforma en praxis. En este caso deseamos resaltar la posibilidad de deflagrar la expresión de emociones-sentimientos que han estado también cautivos y de alguna forma reprimidos, mediante los ejercicios en las cinco líneas de vivencia se estimula la alegría, el ímpetu vital, el entusiasmo, el deseo, el placer, la exaltación creativa, la ternura, el amor, la solidaridad y la serenidad, contribuyendo a nuevas formas expresivas de relaciones no verbales.

Referencias

De la Cuadra, F. (2015). Buen Vivir: ¿Una auténtica alternativa post-capitalista? *Polis (Santiago)*, 14(40), 7-19. Consulta realizada 02 octubre 2015. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682015000100001&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-65682015000100001.

De Sousa, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. Editorial desclée de brouwer, S.A: Bilbao.

Libuy, L. (2015). Nuevos adultos para la educación parvularia: Cuidado y buen vivir desde la biodanza y el principio biocéntrico. *Infancia, educación y aprendizaje (IEYA)*, 1,1, 229-249. Consulta realizada 02 octubre 2015.

<https://revistainfanciaeducacionyaprendizaje.files.wordpress.com/2015/09/libuy-artc3adculo.pdf>.

Levinas, E. (1971). La proximidad, p. 396 cit. En Dussel, E & Guillot, D (1975) *Liberación Latinoamericana y Emanuel Levinas*. Editorial Bonun: Buenos Aires.

Toro, R. (2007). *Biodanza*. Editorial Cuarto Propio: Santiago de Chile.

_____. (2012). *La inteligencia Afectiva*. La unidad de la mente con el universo. Editorial Cuarto Propio: Santiago de Chile.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

MARTINS, Denise Andrade de Freitas; SARTORI, Gabriela Dias; ARRUDA, Murilo Ferreira Velho de. Manifestações musicais do Brasil. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 499-507.

MANIFESTAÇÕES MUSICAIS DO BRASIL

Denise Andrade de Freitas Martins
Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba,
Gabriela Dias Sartori
Universidade Federal de São Carlos
Murilo Ferreira Velho de Arruda
Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

A palavra “oficina”, de acordo com Fernandes (1997), é carregada de um “ativismo implícito”. Em voga a partir da década de 1960, na chamada era pós-modernista, a oficina tem caráter socializador, pois valoriza as pessoas quando possibilita a oportunidade de manifestação e expressão criativa, situação onde o/a professor/a é o catalisador/a do processo de expressão e criação e não mais o instrutor convicto e determinado, para não dizer irreduzível. Entretanto, não se pode confundir flexibilização dos meios com perda de controle das variáveis decorrentes do processo de expressão e criação. Por isso é que a proposição e realização de oficinas de música demandam por definição e caracterização, objetivos, planejamento, procedimentos e recursos e avaliação, como partes de um processo de construção-reconstrução de aprendizagens por meio da vivência e experimentação, em busca de desenvolvimento do potencial criativo de todo ser humano.

A oficina “Manifestações musicais do Brasil” surgiu da convivência de estudantes, professores/as e pesquisadores/as integrantes do Núcleo de Estudos em Fenomenologia e Motricidade Humana (NEFEF) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil, a partir de suas afinidades profissionais bem como objetivos em relação às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas em práticas que envolvem música e brincadeiras. Práticas baseadas na pedagogia dialógica do educador brasileiro Paulo Freire (2011), onde o diálogo

entre as pessoas é fundamental para toda e qualquer realização, expressando nossas vontades e desejos.

Mas também, práticas de inspiração fenomenológica. Apoiados em Merleau-Ponty (1994), podemos dizer que todo sujeito que vivencia uma experiência em determinada situação é o sujeito perceptivo e não um sujeito qualquer. Porque tudo o que nós vemos, pensamos e sentimos se dá a partir de nossa percepção no mundo, na condição de “eu posso” e não de “eu penso”. Não se pode atribuir objetividade ao comportamento, já que o ser humano 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 (1994), que percebe sem perceber que está percebendo, já que a percepção implica a significação do percebido. Perceber é apreender as coisas no sentido em que as vemos no mundo, em nosso mundo. Sujeitos de nossa própria história, possuidores de um corpo que é o campo primordial de nossas realizações, desvelamos o sentido que o mundo nos apresenta. O que temos então é um corpo que é só nosso, é o corpo do sujeito que percebe, é o corpo próprio ou corpo fenomenológico de Merleau-Ponty (1994), o corpo da experiência do corpo, já que a percepção é o fundo pressuposto de todos os nossos atos e realizações.

De modo dinâmico e cooperativo, a oficina de que trata este artigo teve início a partir das possibilidades de expressão e criação de cada uma das pessoas envolvidas, constituindo-se em uma prática dialógica, “[...] lugar onde ninguém manda e ninguém obedece, mas lugar de convivência, poder compartilhado de escolha e decisão entre pessoas de diferentes nascimentos e pertencimentos culturais” (MARTINS, 2015, p. 77).

Um jeito que também é nosso: ludicidade e brincadeiras

O conceito de ludicidade é amplamente discutido por diversos autores e autoras, em diferentes épocas e lugares. Refletindo e estudando sobre as diferentes formas de organização de sociedades e atividades realizadas pelos seres humanos, entendemos que o lúdico faz parte dos nossos dias, em nossas vivências, trabalhos e relações com as pessoas, e é com frequência que nós o acessamos, por ser essencialmente humano (HUIZINGA, 1980).

Segundo Marinho e Pimentel (2010), em atividades vivenciadas no cotidiano, o lúdico impulsiona para o jogar e o brincar, e acontece por diversos fatores, relacionados em geral por aquilo que proporciona prazer para cada pessoa envolvida na situação,

Por se tratar de algo que interage o particular ao universal, agindo subterraneamente em diversas instâncias, o universo lúdico é parte indissociável da condição humana e tem participação criadora no cotidiano (MARINHO; PIMENTEL, 2010, p.13).

A palavra “ludus” corresponde aos jogos e brincadeiras, formas de estabelecer contato e se comunicar. Compreendendo-se que toda realização pressupõe a convivência com base no diálogo, relação onde não se constrói sozinho, mas em coletividade, num encontro entre pessoas, sejam duas ou mais, em meio a conversas e brincadeiras, as pessoas se expressam, respeitando-se mutuamente e realizando conjuntamente. Tal postura implica o respeitar como movimento de reciprocidade entre as pessoas, condição básica ao diálogo que se pretende estabelecer. Compartilhamos com Freire (2002) a ideia de que estamos no mundo, com o mundo e com o outro, nos comunicando por meio do diálogo.

Nesse sentido, acreditamos que as brincadeiras estabelecem possibilidades de trocas com base nos encontros, ponto de partida para a construção de saberes e descobertas de si, do outro e do mundo. Mas para tal, é preciso liberdade, vontade, entrega e respeito para estar com o outro. A partilha e a cooperação só acontecem, segundo Brandão (2005), quando conseguimos experimentar e viver momentos juntos, em comunhão. Por isso nossa compreensão de que criamos e somos criados ao mesmo tempo, frutificamos em nós e no mundo como seres de ações e relações cooperativas.

O rumo em direção ao brincar nos parece potente para revelar e desvelar diferentes possibilidades de experimentar, descobrir, criar, trocar, encontrar e até mesmo desencontrar. No brincar, acessamos o que nos constitui, o que sentimos e vivemos, de modo a podermos dialogar com todos esses elementos (ROZA, 1999).

Para Borba (2006, p. 41), “[...] o brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo”, abarca e amplia os saberes consigo, com o outro e com a realidade que faz parte. Brincando temos acesso às coisas do mundo e ao próprio mundo, mas principalmente a nós mesmo, como sujeitos de nossas descobertas e realizações.

Dessa forma, em busca de promover uma maior aproximação entre as pessoas, despertando-as ao olhar, ouvir e sentir mais atentamente a si mesmas e aos outros, sem perder de vista os detalhes do espaço circundante, a oficina se iniciou com a realização de uma atividade lúdica com base na brincadeira denominada “Siga ao mestre”. As pessoas, à medida que entravam na sala, espaço de realização da oficina, acompanhavam ao mestre em seus gestos e direção, movimentando-se ao som de músicas brasileiras, proposta da oficina.

Em seguida, passou-se à brincadeira denominada “Percepção de onde e com quem estou”. Esta brincadeira constou de duas partes, assim organizadas: primeiro as pessoas caminharam livremente pelo espaço ao som de uma música brasileira e ao ouvirem um som percutido em pandeiro¹, elas paravam e se cumprimentavam por meio de gestos, em duplas e sem falar umas com as outras, tentando se comunicar. A brincadeira, realizada em forma de uma caminhada, buscava possibilitar o encontro das pessoas, onde cada uma deveria convidar o outro para brincar/dançar/movimentar, enfim, expressar-se.

Para finalizar, os/as participantes se apresentaram um a um, cada qual à sua maneira, usando livremente voz e corpo, já que tomamos como princípio o conceito de experiência de Larrosa-Bondía (2002), de que somos formados e nos formamos na e com as experiências. A própria permissão que damos a nós mesmos de parar para olhar, escutar e sentir atentamente sugere estarmos aproveitando desse encontro, com algo ou com alguém. Esse mesmo ato de provar e saborear as coisas às quais nos permitimos fazer poderá nos beneficiar com as lembranças e sensações daquilo que passamos e vivemos, porque fomos tocados pela experiência na qual nos mergulhamos, por isso realização.

Ainda, por compartilharmos da noção do conceito de “saber da experiência feito” de Freire (2011) - o saber que cada pessoa adquire durante sua própria trajetória de vida, em suas trocas, sentimentos e experiências vividas, é que acreditamos que nesse movimento de se conhecer e conhecer ao outro nos construímos culturalmente, socialmente e em comunidade, daí a necessidade de conhecer e vivenciar as manifestações musicais brasileiras de um jeito que também é nosso, em meio à ludicidade e brincadeiras.

Discutindo o conceito de “limpeza de ouvidos” de Schafer

Com base nos escritos de Murray Schafer (1991), mais especificamente em sua ideia de que na prática musical é preciso primeiramente limpar os ouvidos para depois exercitá-los, por isso o termo “limpeza de ouvidos”, realizamos atividades de modo a colocar tais ideias em prática, ou seja, ouvindo os ruídos do ambiente interno e externo; ficando em silêncio e ouvindo-o, como uma “caixa de possibilidades”; quebrando o silêncio, produzindo sons; ouvindo os diferentes timbres e intensidades dos sons; movimentando-se ao som de melodias; percebendo as diferentes texturas musicais; reconhecendo e identificando ritmos.

Compartilhamos com Schafer (1991) quando diz: “Sinto que ninguém pode aprender nada sobre o real funcionamento da música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se a ela. [...]”

¹ Pandeiro é um instrumento de percussão, constituído por um arco de madeira com rodela de metal.

uma pessoa só [consegue] aprender a respeito de som produzindo som; sobre música produzindo música” (p. 67-68). Ainda, tudo o que vemos, ouvimos, pensamos e sentimos é com base em nossa percepção.

Feita a “limpeza de ouvidos” (SCHAFER, 1991), passaremos a uma apresentação contextualizada das manifestações musicais do Brasil, tomando de empréstimo de Barbosa (2013) o termo “caldeirão cultural”, e sua compreensão, de que toda ação conjunta, realizada por desejo e não por imposição, se dá a partir do trabalho cooperativo de construir, compartilhar e realizar com o outro, já que “[...] cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural” (p. 222).

No Brasil, na efervescência de diversos estilos e diferentes gostos musicais, aqueles espaços que convivem e constroem na diversidade podem comportar a emancipação crítica e a desconstrução das subalternidades, compreendidas como processos de luta contra a discriminação e subordinação de classe, religião, cor/etnia, saber, poder e valor. Por isso, pensando-se na convivência em meio à diversidade dos estilos musicais que compõem a música brasileira, acreditarmos que o samba e o baião são referência das manifestações musicais brasileiras. E, Tinhorão (1986) e Siqueira (2012) colaboram nessa discussão, das origens e desdobramentos do samba e do baião.

O samba brasileiro é canto, dança, reza...

Para Siqueira (2012, p. 41), existe uma infinidade de autores, dentre trabalhos jornalísticos, entrevistas, crônicas, que tentam retirar do samba a sua origem afro-negra, “[...] transformando-o em resultado de amálgama com formas musicais ou danças europeias”. Entretanto, não há como negar que o homem e mulher negros, retirados forçosamente de suas terras e obrigados ao trabalho escravo em terras que não era suas, em busca da própria sobrevivência, negando o que lhes era de nascimento e direito violado, criaram o samba.

Samba, como expressão de música dançada, tocada, batucada, rezada... Samba como luta de um povo, negado em sua própria história, quando, na formação de um coletivo nacional brasileiro, se oculta o papel criador da civilização africana em terras brasileiras, de acordo com Siqueira (2012). De toda forma, o samba veio para ficar, e parafraseando Chico Buarque de Holanda, o “Samba, agoniza, mas não morre”. O samba criou raízes e se ramificou e são muitos os ritmos brasileiros que hoje têm influência direta do samba.

Da sofisticação rítmica do samba ao ritmo marcado do baião

Com base em Tinhorão (1986) podemos dizer que o baião passou de ritmo a gênero de música popular urbana brasileira. Sua origem data de meados da década de 1940, termo apropriado de um jeito de batucar a viola na zona rural do nordeste brasileiro, como uma “[...] adaptação do balanço rítmico da música de dança produzida pelos conjuntos de zabumba, sanfona, pífaros e triângulos do nordeste” (p. 220). Entretanto, sua estilização e propagação se devem a Luiz Gonzaga, compositor e sanfoneiro, assim como Humberto Teixeira, compositor e advogado, os quais consagraram o ritmo e o gênero em 1946, com a canção intitulada Baião,

Eu vou mostrar pra vocês
 Como se dança um baião
 E quem quiser aprender
 É favor prestar atenção
 Morena chegue para cá
 Bem junto ao meu coração
 Agora é só me seguir
 Pois eu vou dançar o baião, o baião, o baião
 Eu já dancei balanceio,
 Xamego, samba e xerém,
 Mas o baião tem um quê
 Que as outras danças não têm
 Ôi quem quiser é só dizer
 Pois eu com satisfação
 Vou dançar cantando o baião...

Mão na massa! Batucando e brincando como o samba e o baião

Pondo a mão na massa, ou seja, vivenciando o samba e o baião, a partir da limpeza de ouvidos e com base na ludicidade e brincadeiras, ouvimos a canção "Alvorada", música do intérprete e compositor Cartola, que nasceu no Rio de Janeiro em 1908, uma das principais referências do samba. Nesta música, conforme faixa gravada no CD "1974" de Cartola, os instrumentos são apresentados aos poucos, começando com o surdo (instrumento que dá a base para este ritmo), seguido do tamborim, ganzá, cuíca, violão, cavaco e voz.



Figura 1: ritmos do samba, canção Alvorada.

Esta forma de apresentação nos possibilita compreender melhor a função de cada instrumento, como oportunidade de vivenciar a "síncopa", elemento que dá o gingado ou suingue ao samba e a tantos outros ritmos brasileiros como o baião, partido-alto, coco, maracatu, choro etc. Para Wisnik (2004), a síncopa, que é a acentuação em pontos deslocados do tempo, é a própria sugestão do balanceio da dança, oscilação entre “[...] dois pulsos simultâneos e defasados, criando-se entre eles frações de vazio que o corpo tende a ocupar com seus meneios” (p. 45-46).

Após a audição, as pessoas participantes da oficina, reunidas em grupo, criaram à sua maneira um mapa sonoro de um dos trechos da música, a “paisagem sonoro-musical” de que trata Schafer (1991), um registro da experiência, apresentada em forma de grafia dos ruídos, silêncios, ritmos, melodias, timbres, intensidades, texturas.... Enfim, a “paisagem sonoro-musical”, que passou de “caixa de possibilidades” a uma realidade, agora na tentativa de seu registro.

Em seguida, vivenciou-se o baião, ouvindo-se trechos de músicas de Sá Grama, Banda de Pífanos de Caruaru, Sivuca, Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, com escuta atenta à célula rítmica considerada a essência do baião. Geralmente, este ritmo é tocado pela zabumba² e pode ser representado da seguinte maneira em notação convencional:

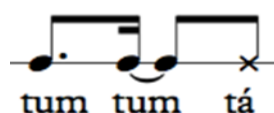


Figura 2: ritmo do Baião.

² Instrumento de percussão: tambor onde se toca com uma baqueta na pele superior (som mais grave e "aveludado") e na pele inferior com uma vareta, chamada de bacalhau (som mais agudo e "estalado").

Esta escuta foi vivenciada a partir de experimentação com a voz falada, explorando diferentes sons e possibilidades de palavras ou frases que se encaixavam na célula rítmica apresentada ("tumtum tá"), como por exemplo: "quer brin-car?", "vou can-tar", "ja-ca-ré" e assim por diante. E, uma exploração sonora do espaço com base na mesma célula rítmica, em busca de um contraste entre os sons "tum" (som mais grave) e "tá" (som mais agudo). Por fim, a partir do refrão da música "Baião" de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, os/as participantes cantaram e batucaram o ritmo trabalhado.

Antes de finalizar, e compartilhando com Fernandes (1997) a noção de que a avaliação em oficinas é parte do processo de construção-reconstrução de aprendizagens, aplicou-se um questionário, assim: 1) Cabeçalho: nome; idade; nacionalidade; raça/etnia; sexo; escolaridade; profissão; local de trabalho; 2) Pergunta: fale de sua experiência na oficina "Manifestações musicais do Brasil", com posterior análise dos dados coletados, em busca de verificar se a realização da oficina "Manifestações musicais brasileiras", mediada pelo professor e professoras, autores/as deste artigo, possibilitaram novas aprendizagens com base no desenvolvimento do potencial criativo dos/as participantes.

Para finalizar, todos/as o participantes em círculo vivenciaram uma brincadeira a partir da reprodução de células rítmicas com base nas músicas trabalhadas, sobrepondo, repetindo, subtraindo, brincando com o aprendido, de modo a integrar os conhecimentos já consolidados assim como aqueles decorrentes da oficina, visando, mais uma vez, o desenvolvimento do potencial criativo de cada uma das pessoas envolvidas.

Referências

BANDA DE PÍFANOS DE CARUARU. **Tudo isso é São João**. Produtor: João Marcello Bôscoli. 1999. CD.

BARBOSA, Ana M. A multiculturalidade na educação estética. In: **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. TRINDADE, Azoilda L. (Org.). Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. 1,58 Mb; PDF. p. 220-225. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/207338664/Livro-Africanidades-Brasileiras-Educacao>. Acesso em: 11 de abril 2013.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **BRASIL**. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade. Brasília, 2006, p. 33-44.

BRANDÃO, C. R. Jogar para competir ou jogar para compartilhar? In: _____. **Aprender o amor**: Sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Papirus, 2005, p. 87-116.

CARTOLA. 1974. Rio de Janeiro: RCA. 1 disco (27:43), CD.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil**, história e metodologia. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. Baião. 1949. In.: Luiz Gonzaga - 90 aninhos. Revivendo Discos: 2002. CD/Coletânea.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MARINHO, A.; PIMENTEL, G. G. A. Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer. p. 11-41, In: PIMENTEL, G. G. A. (Org) **Teorias do lazer**. Maringá: Eduem, 2010.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19.

MARTINS, D. A. F. **Desvelando para ressignificar**: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural. 2015. 484p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2015.

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

ROZA, E. S. **Quando brincar é dizer**: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro. Contra Capa Livraria. 1999.

SÁ GRAMA. **Engenho**. LG Projetos e Produções Artísticas. 1999. CD.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SIQUEIRA, M. B. **Samba e identidade nacional**: das origens à era Varga. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

SIVUCA; GADELHA, Glória. **Feira de Mangaio**. Intérpretes: Dominginhos, Sivuca e Oswaldinho do Acordeon. In.: Cada um belisca um pouco. Biscoito Fino. 2004. CD.

TINHORÃO, J. R. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

WISNIK, J. M. **Sem receita**. São Paulo: Publifolha, 2004.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

SILVA, Ana Beatriz Matilde da; OLIVEIRA, Gilmar Araújo de. Capoeira, “escorregar não é cair”. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 508-513.

CAPOEIRA, “ESCORREGAR NÃO É CAIR”

Ana Beatriz Matilde da Silva (Arteeducar Capoeira-DEFMH- UFSCar)
Gilmar Araújo de Oliveira (Capoeira Sankofa- PPGE – UFSCar)

INTRODUÇÃO

A intenção do minicurso é apresentar o contexto histórico de criação da capoeira, seus marcos históricos, sua importância como manifestação cultural que ressignifica as tradições de matriz africana em território brasileiro. São apresentadas as diferentes modalidades de capoeiras, os instrumentos, músicas e suas movimentações.

A Capoeira, chamada hoje de "o esporte brasileiro", é, na realidade, uma expressão artística e cultural que mistura a dança, a luta, a música e o jogo que faz parte do patrimônio cultural afro-brasileiro.

CONTEXTO HISTÓRICO

A Capoeira tem sua origem ainda muito discutida por todos que resolvem estudá-la. São frequentes as perguntas sobre onde e quando a capoeira surgiu, esclarecimentos difíceis de serem dados de modo conclusivo por serem escassos os documentos a respeito da escravidão negra no Brasil, decorrente, segundo Gonçalves Junior (2009) da ordem de queima (Resolução de 15/11/1890) impetrada por Rui Barbosa, então Ministro da Fazenda no primeiro governo republicano do Brasil, exercido por Deodoro da Fonseca. Considerou Rui Barbosa, que a escravidão era uma mancha que deveria ser apagada da história do país.

Para Sodré (2002) e Abib (2005), o importante não é o começo, a data histórica, mas é o princípio, questões que a geraram e que a mantém em expansão. Consideram que a capoeira é uma criação de africanos em solo brasileiro a partir de danças rituais como o N’Golo. Abib (2005, p.130) acrescenta que no caso da capoeira, a historicidade – o “começo” – é brasileiro, mas o “princípio” – tanto o fundamento, quanto o mito – é africano.

Para Rego (1968, p.31):

No caso da capoeira, tudo leva a crer que seja uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiro, tendo em vista uma série de fatores colhidos em documentos escritos e sobretudo no convívio e diálogo constante com capoeiras atuais e antigos que ainda vivem na Bahia, embora, em sua grande maioria, não pratiquem mais a capoeira.

Vale destacar que somente em 1888, com inúmeras pressões internacionais, ocorre a Libertação dos Escravos, após assinatura da Lei Áurea por Princesa Izabel, sendo o Brasil um dos últimos países que manteve a escravização. Em 1889 é proclamada a república, porém, a exemplo do regime imperial, deu continuidade à política de perseguição aos negros e suas manifestações culturais.

Nessa situação, o negro sem ofício algum e jogado à sorte, considerado como “raça inferior”, por um passado que eles não escolheram, e sem conseguir seu próprio sustento, alguns negros começam a fazer assaltos, crimes e emboscadas.

Neste sentido, o decreto nº 487 do Código Penal da *República dos Estados Unidos do Brasil*, de 11 de outubro de 1890, no capítulo XIII, que tratava dos "Vadios e Capoeiras", previa:

Art.402 - Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem, andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou inculcando temor ou algum mal:

Pena de prisão celular de dois a seis meses.

Parágrafo Único - É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro.

Art.403 - No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena de um a três anos, a colônias penais que se fundarem em ilhas marítimas, ou nas fronteiras do território nacional, podendo para esse fim ser aproveitados os presídios militares existentes.

Art.404 - Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas combinadas para tais crimes (citado por REGO, 1968).

Associando a capoeira a grupos marginalizados o governo da primeira república praticou repressão sistemática a essa prática social.

Em acordo com Gonçalves Junior (2009), na década de 1930, Getúlio Vargas buscando o apoio das massas populares legaliza o voto feminino, do analfabeto e do soldado, além de extinguir a proibição de cultos afro-brasileiros e da prática da capoeira.

Para Lima (1990), Vargas, objetivava a integração e homogeneidade do país e atendeu algumas reivindicações dos trabalhadores, liberando uma série de manifestações populares, entre elas a capoeira, restringindo-a, no entanto, a recintos fechados, criando uma forma de controle sobre a mesma.

Neste contexto, conforme Gonçalves Junior (2009), em 1937, o governo Vargas formaliza o ensino da capoeira e concede, a Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba (1899-1974), o alvará do Centro de Cultura Física Regional, em Salvador – Bahia. Bimba criou sistematização de seu ensino com oito sequências de golpes e contragolpes realizadas em duplas objetivando melhor fixação dos movimentos. Estabeleceu assim, a luta regional baiana, posteriormente denominada de Capoeira Regional.

Ainda em acordo com Gonçalves Junior (2009), em contraposição a Capoeira Regional, Vicente Ferreira Pastinha, o Mestre Pastinha (1889-1981), organiza e funda, em 1941, o Centro Esportivo de Capoeira Angola. Visava Pastinha preservar o que julgava ser a verdadeira capoeira, baseada na tradição africana, imbuída de ritualidade, ludicidade, teatralidade e musicalidade.

Com a constituição das escolas Regional e Angola se inicia um processo de rivalidade entre capoeiras que, em certa medida, mantém-se até os dias de hoje (ABIB, 2004; GONÇALVES JUNIOR, 2009; CAMPOS, 1990; LIMA, 1990; OLIVEIRA, 1993; REGO, 1968; SILVA, 1989).

Por outro lado, a capoeira, outrora prática criminoso, desde julho de 2008, é reconhecida enquanto patrimônio cultural imaterial brasileiro (IPHAN, 2008).

Concordando com Câmara (2004), entendemos a capoeira enquanto manifestação da cultura africana e afro-brasileira que se encontra enraizada na memória deste povo desde sua origem, mesmo modificando-se no contato com outras culturas e continua sendo identificada com a luta pela liberdade dos negros africanos e seus descendentes escravizados no Brasil.

Assim, ao estudarmos a história da capoeira vemos sentido na expressão proposta por Oliveira (1993) referindo-se a prática social capoeira na atualidade como “jogo-de-luta-dançada”, ou seja, à ideia de que a conclusão de um golpe nem sempre mostra a superioridade de um capoeira sobre outro, e insinuar a possibilidade da efetivação pode ser melhor. Ao mesmo tempo, ao insinuar ou encenar, o capoeirista brinca de lutar e, de forma lúdica, realiza a capoeira

como jogo. Acrescenta também que a musicalidade das rodas flui como dança na corporeidade do capoeirista. Assim, compreende a capoeira de forma ambígua, possibilitando a construção do trinômio “jogo-de-luta-dançada”.

INSTRUMENTOS DA CAPOEIRA

Nas aulas, treinos, rodas e apresentações de capoeira, os instrumentos são de extrema importância, pois são eles que ditam o ritmo, a cadência e a energia que há roda, além do capoeirista jogar e cantar o que o berimbau manda.

-Berimbau

Instrumento de percussão, monocórdio, em forma de arco, com um fio de arame, tendo como caixa acústica uma cabaça, onde sai o som, uma vareta de madeira juntamente com o caxixi que faz o som de chocalho, onde o tocador segura nas mãos para tocá-lo, e a moeda (dobrão), ou simplesmente uma pedra que encosta e afasta do arame, fazendo modificações no som do berimbau.

Existem três tipos de berimbau: o gunga ou berra-boi (berimbau grave), o berimbau médio (som médio), e o berimbau viola ou violinha (de som mais agudo).

É o berimbau, a figura maior na roda de capoeira, pois é ele que dita o toque, o ritmo, a cadência de toda a roda do início ao fim.

-Pandeiro

Instrumento de percussão, em forma de círculo, onde se tem uma pele de boi ou bode, que se bate com as mãos, cotovelos ou até mesmo joelhos e pés.

-Atabaque

De origem primária, onde alguns mestres e historiadores dizem ser o primeiro instrumento da capoeira, onde os escravos faziam seus rituais. Feito com uma pele de animal, normalmente de boi, esticado com cordas, segurado por uma estrutura de madeira, tocado com as mãos, bastante usado no candomblé e rituais africanos.

-Agogô

Instrumento de percussão, feito de ferro, com duas “campulas” (usado no pescoço de vacas), onde com uma vareta de madeira ou até mesmo de ferro, se bate nas duas extremidades.

Acompanhando todos esses instrumentos, também tem as palmas, batida por todos que participam da roda, fazendo assim toda harmonia e energia que é transmitida na roda.

- Reco-reco

Instrumento de percussão feito de um gomo de bambu seco com entalhes transversais, sobre os quais se esfrega uma vareta, produzindo som rítmico para acompanhamento em música popular; também conhecido por ganzá, rapa, reque-reque, querequexé.

MÚSICA NA CAPOEIRA

Será trabalhada a diferença entre Ladainha da Capoeira Angola e quadras da Capoeira Regional, assim como corridos, cantigas de capoeira no contexto e ritual de cada estilo de capoeira.

Cada estilo de capoeira possui diferentes toques, por exemplo, na regional existem oito toques, são eles: São Bento grande da Regional, Idalina, Hino da capoeira regional, Banguela, Santa Maria, Cavalaria, Amazonas, Iuna, Já na Capoeira Angola os mais utilizados são, São Bento grande de Angola, São Bento Pequeno e o toque de Angola.

INTRODUÇÃO À PRÁTICA

Serão trabalhados movimentos básicos da Capoeira, Angola e Regional. Para a Capoeira Regional será trabalhado as oito sequencias de Mestre Bimba.

Segundo Campos (2009) a sequência que é composta por oito partes, referenciadas por uma imbricação lógica de movimentos de ataque, defesa e contra-ataque.

Essa sequência é destinada para os alunos iniciantes, ou seja, é um método para pessoas que estavam começando no mundo da Capoeira e não para formados. O objetivo era criar uma consciência no aluno, da necessidade de sempre que atacado aplicar uma defesa e um contra-ataque, criando assim uma situação de jogo e se condicionando para tal.

Para a capoeira Angola, serão trabalhados movimentos característicos, tais como: negativa de angola, rabo de arraia, tesoura de chão. Movimentos básicos que se desenrolam a partir da ginga.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos que ao final desse pequeno minicurso, os participantes se interessem mais pela prática e que essa vivência traga algo para suas vidas.

A prática social da capoeira deve ser compreendida de uma forma que possibilite e/ou proporcionou momentos de encontro e reencontro com as nossas origens (ancestralidades), que compartilhe vivências, nas relações e interações que se estabeleceram entres todos(as) no jogo do aprender-e-ensinar.

É preciso compreender e refletir sobre o contexto da história e cultura do povo negro. Portanto, uma realidade vivida e sofrida que carregam em seus corpos até nossos dias, não podendo/devendo ser tratada apenas como temática, de modo frio e afastada do contexto.

É necessário abranger a Capoeira de forma contextualizada, trazendo conhecimentos relevantes, provocando sentimentos interessados e desprovidos de qualquer preconceito.

Por fim, a Capoeira e a cultura africana não podem ser consideradas como uma mera atividade fragmentada da vida, pois é em si, uma expressão forte, ou seja, é intencionalidade, história que revela a existência e coexistência com os outros no mundo, possibilitando a transcendência, o ser mais.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro R. J. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CÂMARA, Engels. **Capoeira Angola: uma contribuição à prática do professor no reconhecimento e valorização da comunidade afro-descendente**. Dissertação de mestrado. UFSCar. São Carlos, 2004.

CAMPOS, Hélio. **A escola de Mestre Bimba**. Salvador: Edufba. 2009

GONÇALVES JUNIOR, L. 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.

REGO, W. **Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapoã, 1968.

IPHAN registra capoeira como patrimônio cultural brasileiro. **Folha Online**, 15/07/2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u422731.shtml> - Acesso em 31/10/2008.

LIMA, Luiz A. N. **A Capoeira: um discurso em extinção**. São Paulo: PUCSP/FAPESP, 1990.

OLIVEIRA, André L. **Os significados dos gestos no jogo da capoeira**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo.

SILVA, Gladson de O. **Capoeira: do engenho à universidade**. 2ª.ed. São Paulo: CEPEUSP, 1995.

SODRÉ, Muniz. **Mestre Bimba: corpo de mandiga**. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

**VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA
EM MOTRICIDADE HUMANA:
ETNOMOTRICIDADES DO SUL**

CONFERÊNCIAS

ANAIS

**VOL. 6 (2015)
ISSN 1981-7142**

**03 - 06 NOVEMBRO 2015
VALDIVIA, CHILE**

REALIZAÇÃO:



VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA
Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

CONFERÊNCIAS / CONFERENCES / CONFERENCIAS

COREZOMAÉ, Lennon Ferreira. Descolonização? Independência ou morte? Ordem e progresso? Pra quê? Pra quem? A favor de quem? Contra quem? In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 514-519.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das relações étnico-raciais na América Latina. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 520.

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile
03-06 nov. 2015

COREZOMAÉ, Lennon Ferreira Descolonização? Independência ou morte? Ordem e progresso? Pra quê? Pra quem? A favor de quem? Contra quem? In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 514-519.

**DESCOLONIZAÇÃO? INDEPENDÊNCIA OU MORTE? ORDEM E
PROGRESSO? PRA QUÊ? PRA QUEM? A FAVOR DE QUEM?
CONTRA QUEM?**

Lennon Ferreira Corezomaé (Nação Balatiponé/Umutina)

Matuní mataré i'my / Para quê falar de mim?

Y'mi Lennon Ferreira Corezomaé, pertencente ao valente povo Balatiponé/ Umutina. Y'mi Abiolô barepô Heleno Corezomaé (Filho de Heleno Corezomaé). Y'mi Abiolô barepô Iraci Oliveira Ferreira Corezomaé (Filho de Iraci Oliveira Ferreira Corezomaé). Ixúrixá Tainara Toriká Kiri (Minha esposa Tainara Toriká Kiri). Jorge Toriká Kiri Corezomaé abiolô barepô y'mi (Jorge Toriká Kiri Corezomaé meu filho).

Falar quem eu sou é falar do meu povo, falar do meu povo é oportunidade para falar dos povos indígenas do Brasil, povos resistentes: a invasão, a colonização, a escravidão, as doenças dos wasse/não indígenas, a marginalização, a segregação, a intolerância, a imposição cultural, ao progresso que desmata e mata as matas e os povos indígenas, ao agronegócio que envenena a terra, a água e os povos indígenas, ao preconceito, ao racismo, ao etnocídio. Vivemos e sobreviventes a 515 anos de Brasil.

Cantando e contando a história do povo Balatiponé/Umutina

A história do povo Balatiponé/Umutina é uma entre muitas histórias emocionantes dos povos indígenas que viveram ou vive na terra que hoje é denominada Brasil pelos wasse/não indígena. Mostro-lhes a história do meu povo, Balatiponé/ Umutina, pela canção, agora transcrita de um vídeo¹ de um integrante do meu povo:

¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EnJDudlrgU>

Somos o povo Umutina e viemos revitalizar

Alô pessoal, somos aqui da aldeia Umutina e gostaria de dedicar esta canção a todos os nossos ancestrais que lutaram bravamente pela nossa cultura e hoje nós estamos aqui, essa homenagem é para o nosso povo que já se foram.

O nome dessa música se chama História do povo Umutina.

Preste muita atenção no que agora eu vou dizer desta história tão triste que o mundo tem que saber. O estado de Mato Grosso há muitos tempos atrás, nas margens do rio Brugre e também rio Paraguai, moravam mais de mil índios, corpos pintados então, de jenipapo e urucum, arcos e flechas nas mãos, viviam muitos felizes nesse lugar no Brasil, mas tudo se reverteu, veja o que aconteceu. 1911, chegou aqui nesse lugar, o tau do SPI e quis tudo mudar, suas danças, seus rituais vocês não iram realizar, também o seu idioma, vocês não iram mais falar. Os índios tão indefesos, sem ter como se defender, se reagissem eles eram punidos até morrer, naquele tempo de dor, passou nessa região um militar viajante chamado Marechal Rondon, ficou comovido por tal sofrimento ali, não aceitou ver aquilo, então, nessa dor colocou um fim. Libertos dessa prisão na mata foram morar, cantando muito felizes, seus cantos a entoar, mas avistaram de longe, uma grande multidão que vinham ao seu encontro de chapéu e armas nas mãos. Saíram ao seu encontro para a todos saudar, eram homens gananciosos, vieram a poaia explorar, trouxeram a febre e o sarampo, coqueluches e doenças sem fim, de repente uma guerra naquele lugar se expandiu. Muitos morreram na guerra, sangue inocente no chão, morreram inocentes: minha mãe, meu pai, meus irmãos. Hoje nos resta a lembrança dos tempos dos nossos ancestrais que esse fato viveu, mas nem tudo se perdeu, com grande dor essa história venho a vocês ressaltar, somos o povo Umutina e viemos revitalizar.

Descolonização? Independência ou morte? Ordem e progresso? Pra quê? Pra quem? A favor de quem? Contra quem?

Quando falo a palavra descolonização, logo tenho dúvida, pergunto-me: será que os povos indígenas foram colonizados? A partir das atuais realidades de vários povos indígenas, será que o processo de tentativa de colonização no Brasil acabou? Qual é o lugar social dos povos indígenas do Brasil?

Nós indígenas do Brasil éramos mais de 4 milhões vivendo nesta terra, até o momento em que Portugal invadiu o Brasil e espoliou a madeira e o ouro, degradando parte da terra e

contaminando a água. Não contentes, queriam nos obrigar a ser “civilizados” como eles, neste projeto de tentar tornar os povos indígenas menos “selvagens” por morarem na mata em paz com a natureza, tentaram nos proibir pela força das suas armas de fogo de falar nosso idioma nativo, tentaram nos proibir de realizarmos nossos rituais, nos disseram que nossas histórias de mundo eram falsas, tentaram nos fazer escravos, fomos taxados de preguiçosos por nos opormos a escravidão dos verdadeiros preguiçosos.

Ao meu olhar os invasores tentaram colonizar a terra e os habitantes, mas não conseguiram colonizar nem os povos indígenas e nem a terra. Os invasores não colonizaram a terra porque esta sempre teve dono, sendo os espíritos da natureza, e os verdadeiros donos nunca a abandonaram. Nossos ancestrais nunca foram colonizados, pelo contrário, lutaram bravamente e resistiram à colonização. Ao defender a terra, os familiares e os parentes², nossos ancestrais tiveram o sangue inocente derramado pelo invasor.

Hoje em dia no Brasil existem mais de 300 povos indígenas, cada um com sua tradição, ritual e cultura, sendo, portanto, únicos e distintos. Atualmente existe e é falado mais de 274 idiomas originários de diversos povos indígenas além da língua portuguesa, que é o único idioma reconhecido oficialmente pelo país mesmo sabendo da diversidade existente. Em suma maioria o povo brasileiro ainda fala em índios, de modo genérico, como se todos fossemos iguais culturalmente, o que não é.

E o que mudou desde a invasão territorial e cultural até o presente momento? Houve independência? Existe ordem e progresso?

O governo brasileiro nos segregou, expulsando-nos para reservas indígenas. Algumas destas terras foram demarcadas e homologadas pelo governo brasileiro, ou seja, por lei os povos indígenas moradores das reservas indígenas demarcadas e homologadas deveriam ter o direito de praticar a própria cultura, como ela é, sem medo de ser expulsos dessas terras e/ou de sofrer qualquer agressão cultural, contraditoriamente, vivemos em medo constante da perda da terra e da violência cultural. Para os povos indígenas que tem a terra demarcada e homologada pelo governo do Brasil foi elaborado um projeto de lei que visa a ratificação destas e o mesmo ainda diz que as terras indígenas já demarcadas e homologadas não podem ser aumentadas de tamanho, mas não diz nada sobre possível redução destas terras, que é o que vai acontecer de fato se nós povos indígenas não continuarmos unidos e lutando contra o atual governo assim como estamos.

² Esclareço que nós indígenas do Brasil chamamos de *parente* indígenas de outra etnia, ou seja, que não tem parentesco consanguíneo.

Há também povos indígenas que vivem em suas terras sagradas, mas que não foram reconhecidas como tal pelo governo brasileiro, ou seja, não estão demarcadas e homologadas. Os povos indígenas que vivem em terras sagradas não demarcadas e não homologadas são colocados em constante conflito com muitos fazendeiros. Os fazendeiros, em maioria, gananciosos, não se contentam com a vasta terra desmatada e envenenada que detêm e por vezes mandam pistoleiros matarem as pessoas indígenas que moram em aldeias próximas as fazendas para ampliarem ilegalmente a próprias fazendas. A não demarcação por parte do governo abre brecha para que fazendeiros se sintam no direito de expulsar os povos indígenas destas terras utilizando-se de armas de fogo, mandam dizimar aldeias inteiras, ateam fogo nas casas, quebram tudo que tem dentro das casas, estupram mulheres, matam lideranças indígenas, matam crianças e jovens, envenenam a água dos rios que banham a aldeia que é onde os povos indígenas bebem água e se banham, também jogam agrotóxicos com aviões sobre os indígenas.

Outro agravante existente está relacionado com os povos indígenas que foram expulsos de suas terras pela força da arma de fogo, por tanto, bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos, anciões, tanto mulheres quanto homens sobrevivem na beira das rodovias de forma desumana. Alguns fazendeiros se sentem incomodados por esses indígenas expulsos sobreviverem nas margens de “suas fazendas”. Esses povos indígenas são massacrados constantemente por pistoleiros a mando de fazendeiros, são atropelados por caminhões e carros, as crianças quando vão a escola são vítimas de racismo. Ou seja, visam o extermínio desses indígenas.

Não há paz para os povos indígenas do Brasil, pelo contrário há sempre uma sensação de insegurança do que pode acontecer a nós. As palavras “ordem e progresso” escritas na bandeira do Brasil não cabem a nós, pois a ordem que é nos dada é a de sairmos de nossas terras, e o progresso que é imposto, também nos tiram das nossas terras, ou seja, nos mata aos poucos. O grito “independência ou morte” também não faz parte da história dos povos indígenas, nós sempre tivemos nossa independência, nós não fomos colonizados, na verdade, a todo o momento a nossa independência é ameaçada. A morte sim já se tornou rotina para os povos indígenas, morte programada, com data, horário e local marcado.

Frente a tudo isso, na maioria das vezes, o governo brasileiro é omissivo, os fazendeiros têm muito apoio político, formando até uma bancada denominada ruralista. E por fim, quando o governo deixa de ser omissivo, na maioria das vezes toma partido dos fazendeiros e utilizam policiais e soldados para expulsarem/matarem os povos indígenas.

Carta³ dos Guarani e Kaiowa resistentes de tekoha Ñanderu Marangatu-Antonio João-MS-Brasil ao Presidente do Supremo Tribunal Federal Ministro RICARDO LEWANDOWSKI, e a PRESIDENTA DA REPÚBLICA DILMA ROUSSEFF, a todas sociedades nacionais e internacionais.

Nós Guarani e Kaiowá do tekoha Ñanderu Marangatu, comunicamos a todas que nós recebemos um aviso que a qualquer momento, as comunidades Guarani Kaiowá serão atacadas, massacradas e despejadas pelas tropas policiais daqui da terra Ñanderu Marangatu; Diante desse anúncio de mais ataques, massacre, despejo e violência contra nós Guarani e Kaiowá, vimos reafirmar a razão justa de nossa resistência e de nossa decisão de lutar e morrer definitivamente pela nossa terra tekoha Ñanderu Marangatu. Em primeiro lugar, a nossa terra tekoha Ñanderu Marangatu já é demarcada e homologada em 2005 pelo Presidente da República. No dia 15 de dezembro de 2005, fomos massacrados e despejados de nossa terra, largados na beira da rodovia onde morreram crianças e idoso (as). Já aguardamos 10 anos na beira da estrada, muitas pessoas idosas já morreram, os restos estão quase morrendo. De fato, ao longo de 10 anos as pessoas idosas e crianças morreram de doenças, miséria e de fome na beira da estrada e embaixo das barracas de lona. Em 2015, pela última vez, as pessoas idosas estão pedindo para reocupar a terra demarcada, morrer e ser enterrados aqui na terra indígena Ñanderu Marangatu, por essa razão, decidimos em reocupar a nossa terra Ñanderu Marangatu no dia 22 de agosto de 2015. Essa é terra indígena, não é propriedade, já é homologada pelo Presidente da República.

Hoje, avisamos a todos que as pessoas idosas decidem morrer no interior da terra. Declaramos que vamos morrer lutando pela nossa terra, não saímos mais nem vivos e nem mortos de nossa terra Ñanderu Marangatu, isso já é decidido, já avisamos a todas as sociedades e autoridades. Não desistimos de nossa terra, aqui vamos morrer lutando e pedimos ao governo federal e ao Presidente do Supremo Tribunal Federal para enterrar nós todos aqui na terra indígena Ñanderu Marangatu onde está já enterrado o nosso líder Semião Vilharva, assassinado pelos fazendeiros. Essa é a nossa decisão definitiva. Já passamos mais de 30 anos lutando pela posse de nossa terra, que já foi demarcada e homologada.

No dia 24/12/2005, Dorvalino Rocha foi assassinado pelos fazendeiros. 10 anos depois, no dia 29 de agosto de 2015 foi assassinado pelos fazendeiros. Assim é nossa decisão definitiva, sem medo, vamos continuar resistindo e lutando pela posse de nossa terra, aqui no

³ Carta disponível em: <https://www.facebook.com/aty.guasu/posts/708314615970407>

tekoha queremos ser enterrados. Não mudamos a nossa decisão, já reocupamos a nossa terra, já resistimos, já morremos aqui em nossa terra, e aqui vamos continuar resistindo e morrendo. Se voltarmos a beira da estrada lá morreremos igual, por isso decidimos em resistir e morrer aqui lutando pela nossa terra. Temos nossos direitos à terras indígenas. Todos sabem bem que a justiça federal ignora sempre os nossos direitos constitucionais alimentando a injustiça e violência contra o povo indígena Guarani e Kaiowa. Mais uma vez, no dia 14 de outubro de 2015, a justiça Federal, acabou de decretar o genocídio e violências contra as nossas vidas. A justiça do Brasil autoriza o massacre e violências irreparáveis contra nós indígenas Guarani e Kaiowa. Recebemos aviso que a justiça federal vai mandar atacar e massacrar nós. Já fomos atacados a tiros e massacrados pelos fazendeiros e agora seremos atacados a tiros massacrados pela própria justiça federal e pelo governo do Brasil. Frente ao anúncio de massacre, expulsão e genocídio pela justiça federal e governo decidimos em resistir e morrer massacrado pelo governo e justiça federal aqui no tekoha Ñanderu Marangatu-Antonio João-MS. Vamos resistir e morrer todas famílias pela nossa terra. Essa é nossa decisão definitiva. Comunicamos a todas as sociedades e imprensas nacionais e internacionais para acompanhar o ataque e massacre indígenas autorizados pela própria justiça federal e governo federal. Por fim lembramos que aqui no Mato Grosso do Sul nossos direitos às vidas é sempre negados pela justiça do Brasil, nós indígenas fomos sempre atacados, expulso e massacrados tanto pelos pistoleiros das fazendas quanto pela justiça federal. Diante disso nós povos indígenas resistimos e morremos pelos pedaços de nossas terras tradicionais. Pedimos a todos os povos indígenas, movimentos sociais, organizações de Direitos Humanos para acompanhar as ações de massacre e contra nós Guarani e Kaiowa no tekoha Ñanderu Marangatu-MS. Nós já estamos aqui lutando e resistindo e decidimos em morrer lutando pela nossa terra. Queremos que justiça federal e governo federal matem e enterrem todos juntos nos aqui perto do cemitério de Semião Vilharva, é nosso último pedido à justiça e governo do Brasil. Estamos aqui mais de 1500 crianças, idosos, mulheres, homens prontos para morrer lutando pela nossa terra Ñanderu Marangatu.

Atenciosamente, Tekoha Ñanderu Marangatu, 19 de outubro de 2015.

Assinamos nós 1500 comunidades Guarani e Kaiowa do tekoha Ñanderu Marangatu

VI COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA
VI COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY
VI COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA

Valdivia, Chile

03-06 nov. 2015

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das relações étnico-raciais na América Latina. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2015. 1 CD-ROM. ISSN 1981-7142. p. 520.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA AMÉRICA LATINA

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

A educação das relações étnico-raciais em suas mais profundas consequências visa educar para vida social plena. Na perspectiva da América Latina, melhor dizendo da Abyaiala, as relações étnico-raciais, como qualquer relação social não se restringe a trocas entre pessoas, inclui contatos, intercâmbios, acordos, contraposições entre pessoas, em um grupo familiar, comunidade, instituições, bem como com o ambiente, a natureza. A partir de princípios fundados em experiências *del buen vivir*, conforme os povos originários da América Latina e também do Caribe, em africanidades herdadas e recriadas pelos descendentes de escravizados, de pedagogias construídas pelos oprimidos, conforme ponderou e explicitou Paulo Freire, serão apontadas políticas e experiências educativas escolares, comunitárias que visam a desconstrução de hierarquia racial, da centralidade dos seres humanos na constituição dos ambientes sociais, bem como valores e experiências de intercâmbios entre culturas.